تعلّم العربيّة
لغة ثانية

السنة الأولى - العدد الأول (جمادى الأولى) ١٤٤٠هـ - فبراير ٢٠١٩م.

دوافع تعلّم اللغة العربية لدى طالبات معهد
اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

البنية الصواتية للكلمة والقراءة

تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية
للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية

نحو توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي لاختبار
الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها

برامج التأهيل عن بعد لمعلمي اللغة العربية للناطقين
بغيرها دراسة تقويمية مطبقة على برامج « العربية للجميع»

مجموعة تواصل

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مجلة علمية دورية محكمة تصدر من مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

يسعى مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في سبيل تحقيق أهدافه ورؤيته إلى ترقية العمل في المجال العلمي، والتوعية بأهمية نقل الجهود المتنوعة في خدمة اللغة العربية من حيز المبادرات والاجتهادات إلى حيز الخطط والإستراتيجيات.

ويمثل تعليم العربية لغة ثانية مجالاً تتكاثر فيه الجهود العملية والتدريسية والترجمة وتأليف المقررات والمواد التعليمية بدرجات مختلفة، ولكن يلحظ فيه عدم وجود الحواضن الكافية لنشر الدراسات العلمية المحكمة، وبخاصة مع وجود معاهد ووحدات مميزة تنتشر في البلاد العربية وغير العربية، وهو ما يصاحبه وجود حاجة علمية لنشر الدراسات والأبحاث، وهي الحاجة التي تتضافر الجهود في سدّها وتلبيتها، ومنها: إنشاء (المجلس التنسيقي لمؤسسات اللغة العربية في البلاد غير العربية) تحت مظلة المركز ليسهم في إيجاد بعض الحلول في هذا السياق.

وتبعًا لذلك؛ يأتي إصدار مجلة (تعليم العربية لغةً ثانية) لتكون نافذة علمية مهمة للمركز تتخصص في الدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، وتصدر دورياً في نسختين: ورقية وإلكترونية، والهدف من إصدارها: العناية بهذا المجال العلمي المميز، ونشر الأبحاث والدراسات، واحتضان الجهود العلمية المتخصصة فيه.

وضمن أهداف المركز في مجال نشر الدراسات والمجلات العلمية والكتب النوعية والمواد العلمية المحكّمة التي تُعنى باللغة العربية، فإن هذه المجلة تتجه إلى تحقيق الريادة في مجالها، والتكامل مع جهود المركز وبرامجه المتنوعة في تعليم اللغة ونشرها وتمكينها وتدريب المختصين فيها، وأن تحظى المجلة بمكانة علمية في مجالها، بحيث يتطلع المختصون إلى أعدادها الجديدة وإلى النشر فيها، ولن يتأتى ذلك إلا بمشاركة واستكتاب الباحثين والمهتمين بشأن اللغة العربية محليًّا ودوليًّا؛ لإثراء مجالاتها ومساراتها المختلفة، ليُكمل المركز بذلك مسارات عمله الأخرى في نشر العربية في أنحاء العالم.

وإذ يسعد المركز في تقديم هذا العدد الأول من المجلة العلمية المحكّمة (تعليم العربية لغة ثانية)، فإنه يؤكد دعوته الدائمة للباحثين والخبراء في المجال العلمي لتخصص المجلة أن يبادروا بتقديم أبحاثهم ودراساتهم، حيث تخضع لأدق معايير النشر الذي تتولاه هيئة تحرير مميزة برئاسة سعادة أ.د. إبراهيم أبو حيمد.

ويسعد المركز باطلاع السادة العلماء والباحثين على إصدارات المركز على الرابط : (http://kaica.org.sa/page/5) .

وفَّق الله الجميع، وسدَّد الجهود.

الأمين العام
المشرف العام على المجلة
أ. د. عبدالله بن صالح الوشمي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجلة تعليم العربية لغة ثانية

مجلة علمية دورية محكمة تصدرمن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

السنة الأولى - العدد الأول

(جمادى الأولى) ١٤٤٠هـ - فبراير ٢٠١٩م.

المشرف العام

أ. د.عبدالله بن صالح الوشمي

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد

مدير التحرير

د. فهد بن صالح العليان

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

هيئة التحرير:

أ.د. خالد بن عبد العزيز الدامغ - عضوًا

أ.د. سعد بن علي القحطاني - عضوًا

أ.د. أحمد بن محمد النشوان - عضوًا

منسقة للمجلة

أ.نهلاء بنت بندر البنيان

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي

أ.د. عمر الصديق عبد الله

أ.د. محمد محمد أحمد الحناش

أ.د. ميمون محمد مجاهد

أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي

أ.د. محمد بن نافع العنزي

د. مريم بنت سعيد آل جابر

د. حسن بن عبد الحميد بخاري

د. أمين مصطفى الشنقيطي

د. غسان حسن الشاطر

د. سعد بن محمد القحطاني

د.بدر بن علي العبد القادر

د. ياسر بن محمد بابطين

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني لمجلة تعليم العربية لغةً ثانية

lang٢@kaica.org.sa

ولمزيد من التواصل:

هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢

٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩

ناسوخ: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩

ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

المملكة العربية السعودية

www.kaica.org.sa

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

مجلة علمية محكمة في مجال تعليم العربية لغةً ثانية، وتُعنى بالدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية. يصدرها مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية مرتين في العام (كل ستة أشهر) في نسختين : ورقية وإلكترونية على موقع المركز.

شروط النشر في المجلة ومعاييره :

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة، بالإضافة إلى إمكانية نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصاً لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن ترسل البحوث عن طريق البريد الإلكتروني فقط.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- يُراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي :

- في متن النص يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
- في الهوامش يُستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
- في العناوين الرئيسة يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
- في العناوين الفرعية يُستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦)

- تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي/المراجعة للكتب ذات العلاقة بعلم اللغة التطبيقي، أو سلاسل تعليم اللغة العربية لغة ثانية وفق الضوابط التالية:

- أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).
- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشره أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملةً عن صحة المعلومات والاستنتاجات ودقتها.
- يراعى في أوليَّة النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصرَّ الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوّغات طلبه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

محتويات العدد

السنة الأولى - العدد الأول
(جمادى الأولى) ١٤٤٠هـ - فبراير ٢٠١٩م.

٧
دوافع تعلم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود
أ.مريم بنت عبدالرحمن الشهري

٣٥
البنية الصواتية للكلمة والقراءة
د. ناجح عبد الرحيم أحمد

٥٩
تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية
د. محمود علي شرابي

١٣١
نحو توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها
د. عبدالحق العمري

١٥٧
برامج التأهيل عن بعد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تقويمية مطبقة على برامج «العربية للجميع»
د. عبدالله بن يحيى الفيفي

٢٠٣
مجموعة «تواصل»
أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فقد انتشر في السنوات الأخيرة تعليم اللغة العربية لغةً ثانيةً بالاعتماد على الأسس العلمية انتشارًا واسعًا في كل أنحاء المعمورة لأسباب مختلفة، ونال تعليم اللغة العربية لغة ثانية اهتمامًا كبيرًا من المؤسسات الأكاديمية والجامعات حتى غدا تخصصًا أكاديميًّا تُمنح فيه الدرجاتُ العلمية العليا، وتُقام من أجله المؤتمرات المتخصصة، ونُقلت تجارب دول متقدمة في اللُّغويات التطبيقية وتعليم اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية؛ ولذا كانت الحاجة ملحة لإصدار مجلة علمية مُحكَّمة تُعنَى ببحوث تعليم اللغة العربية لغة ثانية وببحوث اللغويات التطبيقية العربية.

ويسرُّ مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية أن يُقدِّم للمختصين والباحثين هذا العدد الأول من مجلة تعليم العربية لغة ثانية، وتأتي هذه المجلة لتلحق بأخواتها من المجلات العلمية المحكمة التي يصدرها المركز (مجلة اللسانيات العربية، ومجلة التخطيط اللغوي).

وقد جاء هذا العدد متضمنًا خمسة من البحوث العلمية، واستعراضًا لسلسلة في تعليم العربية لغة ثانية.

فتهدف دراسة «دوافع تعلُّم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود» المقدَّمة من الباحثة مريم الشهري -كما جاء في ملخص البحث- إلى التعرف على دوافع طالبات معهد اللغويات العربية نحو تعلُّم اللغة العربية، ومعرفة أثر هذه الدوافع في عملية التعلُّم، ومدى إشباع المعهد لأهدافهن وحاجاتهن. وقد أظهرت النتائج -كما ذكرت الباحثة- أن الدوافع الدينية أكثر فاعلية في تعلم اللغة العربية، أما الدوافع الاندماجية فهي أقلُّ الدوافع فاعلية لتعلُّم اللغة العربية.

وقد جاء بحث «البنية الصواتية للكلمة والقراءة» المقدَّم من الباحث عبد الرحيم ناجح، ليربط القراءة بجميع المستويات اللسانية: التركيبية، والدلالية، والذريعية، والصرفية، والصواتية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمعجمية. ويتناول البحث علاقة البنية الصواتية للكلمة بالقراءة من خلال رصد أنواع الطرق التي ينهجها المتعلم في قراءة الكلمات، والمراحل التي يسلكها في ذلك. ويُعنَى البحث بطبيعة العلاقة بين الوعي بالبنية الصواتية للكلمة والقدرة على قراءتها، ورصد مختلف الطرق التي يتبعها الفرد لقراءة الكلمة.

أما "تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية"، فيرى الباحث محمود علي شرابي أن هناك حاجة ملحة لتطوير اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن ثَمَّ سعى الباحث إلى تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورَبْط المادة الاختبارية بالكفايات التواصلية التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها.

وقد جاء بحث "نحو توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها" للباحث عبدالحق العمري، لمعالجة تعدد الجهود الفردية لبناء اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولمعالجة غياب إطار مرجعي عربي مُوحَّد لتعلُّم اللغة العربية وتعليمها باعتبارها لغة أجنبية ، على غرار ما هو موجود في اللغات الأخرى.

وقد جاء بحث عبد الله الفيفي عن "برامج التأهيل عن بُعد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسة تقويمية مطبقة على برامج (العربية للجميع)" لقياس مدى نجاح برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال استكشاف آراء الأطراف الثلاثة المتعلقة بهذه البرامج وهي: المؤسسة، والمدربون، والمتدربون.

وقد احتوى العدد عرضًا لسلسلة "تواصل" المعنية بتعليم اللغة العربية لغير العرب، والمقدم من خالد الدامغ، حيث تمثِّل السلسلة أربعة وثلاثين منتَجًا تتكامل بين بعضها لتكون عملًا منهجيًّا يهدف للأخذ بيد الطالب والمعلم معًا لتعلُّم اللغة العربية وتعليمها بطريقة عملية، و مثمرة، و سريعة وممتعة في الوقت نفسه. ويرى مؤلفوها أنها ليست مجرد سلسلة كتب للطلاب لمستويات مختلفة فقط، وإنما هي حزمة تعليمية عالمية تتكون من منتجات متعددة متعاضدة وداعمة لبعضها.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الأول خدمة للباحثين ، لتتطلع إلى مزيد من المساهمات من الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبدالعزيز أبوحيمد

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

دوافع تعلُّم اللغة العربية
لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود

أ. مريم بنت عبدالرحمن الشهري[١]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع طالبات معهد اللغويات العربية نحو تعلُّم اللغة العربية، ومعرفة أثر هذه الدوافع في عملية التعلُّم، ومدى إشباع المعهد لأهدافهن وحاجاتهن. قد أجريت هذه الدراسة على جميع طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود لجميع المستويات، ويبلغ عددهن ثلاثين طالبة. ونظرًا لطبيعة هذا البحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها؛ اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي؛ كما اعتمدت على الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدوافع الدينية أكثر فاعلية في تعلم اللغة العربية؛ إذ إنها احتلت المرتبة الأولى من ناحية قوة تأثيرها على تعلم اللغة العربي فجاءت بدرجة مرتفعة. وأن الدوافع الاندماجية أقل الدوافع فاعلية لتعلم اللغة العربية؛ فقد كانت بدرجة منخفضة. كما تشير الدراسة إلى أن الكتب المقررة غير مناسبة من ناحية الموضوعات؛ إذ إنها في حاجة للتغيير لتكون أكثر تناسبًا مع حاجات

١ - حاصلة على ماجستير الآداب في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتعلمات، ومواكبة مع متطلبات العصر. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بجملة من التوصيات، من أهمها: وجوب الاهتمام بدوافع متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ومراعاتها عند إعداد المواد التعليمية من قبل مصممي المناهج والمقررات من أجل تحقيق توازن بين أهداف الدارسين وأهداف المقرر؛ كذلك الاهتمام برغبات ودوافع غير المسلمين لتعلم اللغة العربية وإعداد المقررات الملائمة لهم.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الدوافع، الدوافع التكاملية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Abstract

The purpose of this study is to find out the motives of the female students of Arabic Linguistics Institute in learning the Arabic language. identify the impact of these motives in the learning process and the extent to which the Institute has met their goals and needs. This study was performed on all female students of the Institute of Arabic Linguistics at King Saud University for all levels totaling 30 female students .Due to the nature and objectives of this research. the researcher applied the descriptive method. she also used a questionnaire and interviews as tools to collect the required data to answer the questions of the study. The results of the study showed that religious motives were more effective in learning Arabic with a high degree. as they ranked first in terms of the power of their influence in learning the Arabic language. and that the integrating motives are the least effective in learning the Arabic language with a low degree. The study also indicates that the textbooks are not appropriate in terms of topics. as they need to be developed to become more suited to the needs of learners and to keep up with the requirements of this age . In the light of these findings. the researcher presented a number of recommendations. the most notably are: the need to pay attention to the motives of Arabic language non native-speakers learners. and to take them into account in the preparation of educational materials by the designers of curricula and textbooks in order to achieve a balance between the goals of learners and the goals of the curriculum; and the interest of the motives of non-Muslims to learn Arabic language and with the appropriate preparation of courses .

Keywords: motivation. learning Arabic for non-native speakers. motives. integrative motives.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة:

تُعد اللغة العربية أشرف لغة على وجه الأرض؛ حيث كرّمها الله -تعالى- بأن جعلها اللغة التي أنزل بها القرآن الكريم. ومع انتشار الإسلام واتساع رقعة الداخلين فيه زاد الإقبال على تعلّمها مع اختلاف دوافعهم التي تجعل من تعلم اللغة العربية محوراً أساسياً لها لمعرفة أسس الدِّين الصحيحة، لذلك يمكننا القول بأهميتها البالغة؛ حيث لقِيت اللغة العربية اهتماماً بالغاً على مرّ العصور منذ عصر رسولنا الكريم محمد -صلى الله عليه وسلم-. وقد سُخّر لها من المهتمين الذين يحرصون على نشرها وتعليمها لشريحة كبيرة من الناس الذين يسعون إلى تعلّمها على اختلاف دوافعهم. ولقد عُدَّت الدافعية من الموضوعات المهمة في العملية التعليمية، ويمكننا القول إن موضوع الدافعية يُشكِّل حلقة مهمة في عملية التعلم والتعليم لصلته بعملية التفكير والإدراك والتصور، فهي مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية التي تحرّك الفرد من أجل تحقيق حاجاته؛ لذلك هي تقوم بدورٍ مهمٍ في حثّ الإنسان على الإنجاز، ولأن فهم حاجة المتعلم ودافعيته نحو تعلم لغة ما تفرض على المعلم تركيز جهده على مشكلة الدافعية. كما ننوه بالدور الكبير الذي يشكّله المعلم في هذه العملية التعليمية؛ بالإضافة إلى دور المناهج ومدى ملاءمة ما تقدمه من أجل إشباع الدافعية لدى متعلمي اللغة العربية. ولأهمية موضوع الدافعية فقد أعدت الباحثة هذه الدراسة من أجل الوقوف عليها، وتسليط الضوء على أهميتها ودورها في تعلم اللغة العربية، وكشف بعض الأسباب التي تدفع إلى تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأهم أنواع هذه الدوافع، ومعرفة أثر هذه الدوافع على متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ومساعدة المعلمين على معرفة أهداف دارسي اللغة العربية من غير الناطقين بها، والاستفادة منها في العملية التعليمية لتحقق النجاح والفاعلية في فصول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ كما قد تكون معينة للمهتمين بتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في تصميم البرامج و المواد الدراسية؛ حيث تُعدّ برامج ومناهج تساعد على تحقيق أهداف وحاجات متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها .

مشكلة البحث:

لقد لوحظ في الآونة الأخيرة إقبال هائل على تعلم اللغة العربية؛ سواء في المؤسسات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليمية التي أنشئت في البلاد العربية لغرض تعليم اللغة العربية، أو في المؤسسات التعليمية في خارج البلاد العربية (الناقة، ١٤٠٦هـ)؛ وهذا الإقبال على تعلمها في حقيقة الأمر هو مدفوع بغرض وأسباب مختلفة، وهذه الأغراض والأسباب تؤدي دوراً مهماً في تعلم اللغة. وإن أهمية الدوافع في عملية تعلم اللغة أمر أقرته الميادين التربوية؛ حيث تؤكد على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار بالدور الكبير الذي تؤديه هذه الدوافع، وما لها من تأثير على التحصيل العلمي؛ كما لها دور في وضع أهداف المناهج ومحتواها وتدريسها وتقويمها وتطويرها؛ لذلك ينبغي أن نكون على بيّنة من أهدافهم ودوافعهم حتى نتمكن من وضع المناهج وتحديد طرق تدريسها على ضوء هذه الأهداف. ولو نظرنا إلى واقع المعاهد والمؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية نجد أن معظم مناهجها لا تعكس سوى وجهة نظر خبراء اللغة، دون أن تكون مبنية على أهداف وأغراض المتعلمين الذين هم محور العملية التعليمية (الناقة، ١٤٠٦هـ). ومن هنا يظهر لنا الحاجة الملحة لمعرفة العوامل المؤثرة التي تدفع المقبلين على تعلم اللغة العربية، وتحديد أنواعها بحسب الوظيفة التي تؤديها في حياة المتعلم.

أسئلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما الدوافع التي تشكل الهدف الأساسي لتعلم اللغة العربية لدى طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود؟

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما دوافع طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود نحو تعلم اللغة العربية؟

٢. ما الدوافع التي لها فاعلية أكثر في عملية تعليم اللغة العربية لدى الطالبات المعهد؟

٣. ما مدى قدرة البرنامج المتبع لتعليم اللغة العربية في معهد اللغويات على إشباع دوافع الطالبات؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وهو من وجهة نظر الباحثة المنهج الأفضل لهذه الدراسة؛ لأنها تهدف إلى التعرف على دوافع الطالبات في معهد اللغويات العربية، ومدى تأثير هذه الدوافع على تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ واستعانت الباحثة في المعالجة الإحصائية للنتائج بالبرنامج الإحصائي (spss). وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعادلة جتمان لقياس ثبات أداة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تتكون عينة هذا البحث من جميع طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود لجميع المستويات؛ والذي يبلغ عددهن ثلاثين طالبة: ست طالبات بالمستوى الأول، وثماني طالبات بالمستوى الثاني، وتسع طالبات بالمستوى الثالث، وثماني طالبات بالمستوى الرابع.

أداة الدراسة:

لجمع المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة اعتمدت الباحثة على أمرين: الاستبانة لتحديد دوافع طالبات المعهد؛ حيث بلغت عبارات الاستبانة (٣٦) عبارة. وصنّفت الباحثة الاستبانة حسب أنواع الدوافع؛ حيث قسّمتها إلى أربعة عناوين: دوافع دينية، ودوافع نفعية، ودوافع اندماجية، ودوافع تكاملية. وللتحقق من صدق الأداة عُرِضت على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين في هذا المجال، وقد أُخِذ بجميع ملاحظات الأساتذة المحكّمين التي تضمنت بعض التعديلات اللغوية المحدودة، واستبدال بعض المفردات بأخرى لتعطي معنى أوضح وأكثر دقة للفقرة، مع تحوير العبارات لتناسب الطالبات. وأشار المحكِّمون إلى مناسبتها -بوجه عام- للكشف عن دافعية تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وللتحقق من ثبات الأداة حسبت الباحثة الثبات لمقياس دوافع الطالبات نحو تعلم اللغة العربية بطريقة التجزئة النصفية (معادلة «جتمان» Guttma)؛ حيث بلغت قيمة الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٤)، وهو معامل يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة. والأمر الآخر: المقابلة لمعرفة مدى قدرة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

برنامج المعهد على تحقيق أهدافهم.

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي أجريت دراسة الناقة (١٤٠٦هـ) عن دوافع الدارسين، وأنواعها، ووظائفها، وأهميتها في بناء المناهج في كلٍّ من جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، وجامعة الملك سعود في الرياض. وأبرز ما نتج عن هذه الدراسة أن الدوافع الدينية هي أقوى أنواع الدوافع التي تحرّك الدارسين إلى تعلم اللغة العربية، تليها الدوافع التعليمية الثقافية، ثم الدوافع الشخصية الاجتماعية. وإن أضعفها الدوافع المهنية والاقتصادية؛ كما أن الدوافع التكاملية إلى تعلم اللغة العربية أقوى من الدوافع الوسيلة.

وأجرى محوري (١٤١٣هـ) دراسة للتعرف على دوافع تعلم اللغة العربية لدى غير الناطقين بها من طلاب معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وقد نتج عن هذه الدراسة أن الدوافع الاندماجية أكثر تأثيراً في تعلم اللغة العربية عند غير الناطقين بها، ثم تأتي الدوافع الدينية، ثم الدوافع التكاملية، ثم الدوافع النفعية حيث يشير إلى أنها أقل أنواع الدوافع تأثيراً في تعلم اللغة.

كما أجرى صلهبي (١٤١٣هـ) دراسة تهدف إلى تقويم مقررات الأهداف التربوية، والمواقف التي تُستعمل فيها اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية ومهاراتها المختلفة، والأسباب التي تدعو الطلبة الأجانب إلى تعلم اللغة العربية. وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها أن الدوافع التي كان لها تأثير أكبر لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية هي القراءة عن الثقافة العربية، والسفر إلى العالم العربي.

أيضاً دراسة أجراها آدم آره (١٤٢٣هـ) هدفها الكشف عن دوافع دارسي اللغة العربية في إثيوبيا، وإيجاد الحلول للصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية. وقد توصل إلى أن الدوافع الدينية تأتي في المركز الأول من بين دوافع الطلبة، وفي المركز الثاني الدوافع التعليمة والثقافية، ثم الاجتماعية والشخصية؛ في حين أن الدوافع المهنية والاقتصادية كانت آخر هذه الدوافع.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كذلك دراسة المرشد (١٤٣١هـ) للتعرف على دوافع طالبات المدارس العالمية غير الناطقين باللغة العربية، وعلاقتها بتحصيلهن اللغوي. وأبرز ما نتج عن هذه الدراسة أن الدوافع الدينية هي أقوى دوافع عينة الدراسة إلى تعلم اللغة العربية، وتليها الدوافع الشخصية الاجتماعية، ثم التعليمية الثقافية؛ ومن ثم الدوافع المهنية الاقتصادية وهي أضعف هذه الدوافع؛ كما تبيّن أن ترتيب الدوافع من حيث قوتها متوافق مع مستويات التحصيل اللغوي.

ودراسة جارا (١٤٣٦هـ) التي تناولت الدوافع الأساسية للشعب البنيني إلى تعلم اللغة العربية على الطلاب البنينيين في خمس من جامعات المملكة العربية السعودية. وتوصل إلى أن الدوافع الدينية هي الدوافع الرئيسة للمتعلمين البنينيين إلى تعلم اللغة العربية، ثم الدوافع التعليمية الثقافية؛ كما أن الدوافع الاقتصادية المهنية كانت ضعيفة جداً.

وأجرى كلٌّ من الخوالدة، الجراح والربيع (٢٠١٣م) دراسة في الأردن للكشف عن مستوى دافعية تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في دافعيتهم تُعزى لمتغير الجنس والجنسية والفترة الزمنية التي قضاها في الأردن. ومن نتائج هذه الدراسة أن مستوى دافعية الطلبة نحو تعلم اللغة العربية جاء مرتفعاً؛ وكذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لدافعية الطلبة تُعزى لمتغير الجنس والجنسية، ولمتغير الفترة الزمنية التي قضاها الطالب في الأردن.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم الدافعية:

الدافعية أحد المفاهيم المهمة في مجال الدراسات النفسية؛ لكونه هو السبب لكلّ تصرف يصدر عن الفرد؛ ويمكننا القول إن مصطلح الدافعية بدأ بالظهور في نهاية القرن التاسع عشر، وذلك عند حديث علماء النفس عن الرغبة والقصد والإرادة؛ حيث قال جون ديوي في ذلك: «حينما تُختار الرغبة تصبح دافعاً». واستمر بهذا المفهوم إلى النصف الثاني من القرن العشرين؛ حيث تعدّ هذه الفترة نقطة الانطلاق الحقيقية في موضوع

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الدافعية؛ حيث كانت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع تتسم بالعلمية والمنهجية من ناحية منهج البحث، وأساليب القياس، والدقة في صياغة المفاهيم والتفريق بينها (آدم آره ،١٤٢٣هـ؛ المرشد ١٤٣١هـ؛ سلامة ١٩٦٤/ ١٩٨٨). وتعدَّدت تعريفات علماء النفس والتربية التي تبيّن معنى الدافعية، وأبرز هذه التعريفات ما يعرفه محوري (١٤١٣هـ، ص٤٣) بأن الدافعية: «عامل داخلي يستثير سلوك الفرد ويوجهه لتحقيق هدف يتوقع أن يلبي حاجته أو ميله أو اهتمامه». كما يرى طعيمة (١٤٠٦هـ، ص٢٦٠) أنها: «قوة نفسية داخلية تحرّك الإنسان للإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف محدد». كما عُرّفت الدافعية بأنها: «حالة داخلية جسمية ونفسية تدفع الفرد نحو سلوك في ظروف معينة وتوجّهه نحو إشباع حاجة أو هدف محدد» (سامه، وعبد الله، ٢٠١١م، ص٢٩٠). ونلاحظ في أغلب التعريفات أنها تشترك في عناصر معينة، وهي أنها طاقة داخلية تتكوّن لدى الفرد، ويستثيرها وجود حاجة أو ميول لتحقيق هذه الحاجات. وهذه تعريفات للدافعية من منظور علم النفس؛ أما تعريفها من ناحية تعليم اللغة الأجنبية فقد عرّفها الناقة (١٤٠٧م) بأنها: مجموعة رغبات وحاجات وبواعث للدارسين التي تدفعهم إلى الإقبال على تعلم اللغة الأجنبية. وتستخلص الباحثة تعريفاً للدافعية بواسطة العناصر التي سبق ذكرها ويساير موضوع هذا البحث، وهو أن الدافعية عبارة عن مجموعة الأسباب أو العوامل أو الأهداف التي تدفع متعلم اللغة العربية إلى الإقبال على تعلمها بكلّ فاعلية لتحقيق غرض في نفس الدارس.

ثانياً: المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

يوجد خلط بين مفهوم الدافعية وعدة مفاهيم مرتبطة بها. ومن هذه المفاهيم (الحاجة) وهي: «حالة توتر نفسي لدى الكائن الحي تنشأ عن انحراف أو حيد الشروط البيئية عن الشروط البيولوجية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي» (كراجة،١٩٩٧م، ص٢٤٢)، وبناء على هذا يمكن القول بأن الحاجة هي التي تثير الدافعية لدى الفرد؛ فالحاجة تسبق الدافع، فحين يشعر الشخص بأنه في حاجة إلى أمر ما يتكوّن لديه دافع يحركه إلى إشباعه (المرشد،١٤٣١هـ). أيضاً مفهوم(الحافز) حيث عرَّفه خليفة (٢٠٠٠م، ص٧٨) بأنه: «العمليات الداخلية الدافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبّه معين، وتؤدي إلى إصدار سلوك». وقد يلتبس لدى البعض مصطلح الحافز

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

فيستخدمه وكأنه مرادف للدافعية على أنهما يدلان على حالة التوتر الناتجة عن إحساس الشخص أنه بحاجة إلى شيء معين؛ ولكن في حقيقة الأمر هناك فرق بينهما، وهو أن الدافعية تُستعمل لتدل بها على الحاجات الجسمية والنفسية؛ بينما مفهوم الحافز يُستعمل ليدل على الحاجات الجسمية فقط (خليفة،٢٠٠٠م). وكذلك من المفاهيم التي يحصل فيها الخلط بالدافعية (الباعث) فقد عُرّف على أنه مفهوم يُطلق «على بعض المواقف التي تُنشِّط الدافع»، ويُطلق -أيضاً- على المعايير والقوانين الاجتماعية التي تحمل الفرد على تعديل سلوكه وتكييفه وفقاً لمطالب المجتمع» (كراجة،١٩٩٧م، ص٢١٤).

ثالثاً: أنواع الدوافع:

١. حسب مصدرها:

١-١- الدوافع الداخلية:

وهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، ومنبثقة من داخله، ومدفوعة برغبة ذاتية للتعلم؛ بهدف إرضاء ذاته، والشعور بالمتعة واللذة لإنجاز مهام مختلفة، وليس من أجل أن يرضى أو يقدّر الآخرون عمله (آمال، ٢٠٠٧م؛ العياصرة ،٢٠١١م).

١-٢- الدوافع الخارجية:

وهي التي مصدرها خارجياً من أجل أن يقدّره الآخرون، أو نيل حوافز، أو ترقية، أو تجنب العقاب وغيرها؛ فالطالب الذي لديه دوافع خارجية؛ كالسعي وراء رضا المعلم أو والديه وكسب إعجابهم، وتلقي الحوافز سواء كانت مادية أو معنوية، فيكون منضبطاً بسبب عوامل خارجية يعمل من أجلهم وليس من أجل ذاته (آمال، ٢٠٠٧م؛ العياصرة ،٢٠١١م).

ويُستنتج من هذا أن استثارة وتحفيز الدافعية في بداية الأمر تكون من المصادر الخارجية، حيث ينبغي على معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يكوّنوا دافعيَّة خارجية لدى الطلاب، ومع الوقت والتقدم في المراحل الدراسية يتكوّن لدى المتعلم دافعية داخلية تستمر معه مدة طويلة وقد تستمر مدى الحياة؛ بخلاف الخارجية التي يمكن أن تتلاشى بمجرد ذهاب الحوافز المادية والمعنوية التي كانت تستثيره (عطية، ٢٠١٦م؛ العياصرة، ٢٠١١م).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. حسب الدور الذي تؤديه في حياة وأنشطة المتعلم:

٢-١- الدوافع الدينية:

تُعَدُّ « الدوافع الدينية قديمة قدم الإسلام نفسه » (عبد الهادي،٢٠١٠م، ص٥٤)، وبما أن اللغة العربية هي لغة الدين الإسلامي فقد تدافع مئات الراغبين لتعلّمها من كافة الأقطار الإسلامية حتى يستطيعوا فهم هذا الدِّين الحنيف، والتمكن من قراءة القرآن الكريم وتفسيره، وأداء العبادات على الشكل المطلوب، وغيرها من الأمور الدينية؛ فبشكل عام تعدّ الدوافع الدينية من أهم الدوافع نحو تعلم أي لغة كانت، ومن أهم الدوافع التي تحرّك الدارسين لتعلم اللغة العربية بشكل خاص.

٢-٢- الدوافع النفعية:

ويطلق خرما وحجاج (١٩٨٨م) على هذه الدوافع اسم «الدوافع الوسيلة»؛ كما أن هناك مسميات أخرى لها، ومنها «الدوافع الغرضية أو الذرائعية أو الوسيطة» (عطية،٢٠١٦م، ص٣٧)، وهي الرغبة في تعلم اللغة من أجل الانتفاع بها، ووسيلة لتحقيق أهداف علمية ونفعية تتحقق بتعلم هذه اللغة (طعيمة، ١٤٠٦هـ ، والدويش، ١٤١٥هـ، والمرشد،١٤٣١هـ)، وتعدّ من الدوافع الأساسية في تعلم اللغات الأجنبية بشكل عام إلا أن هذه الدوافع تدفع متعلمي اللغة العربية أو أي لغة أجنبية إلى تعلّمها من أجل قضاء حاجات قصيرة المدى؛ أي: إنها تنبعث من هدف آني مؤقت (عطية، ٢٠١٦م، الخوالدة وآخرون ،٢٠١٤م، المرشد، ١٤٣١هـ).

٢-٣- الدوافع التكاملية:

لقد عرّف خولي الدوافع التكاملية لتعلم اللغة بأنها: «الرغبة في تعلمها من أجل الاشتراك في حياة المجتمع الذي يتكلم اللغة الثانية» (المرشد، ١٤٣١هـ، ص٧١)؛ بمعنى: أن المتعلم يتعلم اللغة الثانية من أجل التواصل مع الناطقين الأصليين للغة، والانسجام مع ثقافتهم وتقاليدهم وفهمها؛ فتكون لديهم رغبة ملحة من أجل التكامل والاتصال والتواصل مع مجتمع اللغة (الحمد، ١٤٣٠هـ، السكندري، د.ت). فالدافعية التكاملية تساعد متعلم اللغة على أن يكون متفاعلاً بصورة أكبر مع أفراد المجتمع الذي يتعلم لغته؛ ولذا يستطيع أن يقضي حوائجه بكل يسر وسهولة (الدبيان ،١٩٩٤م).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذا النوع من الدوافع يتولد لدى المتعلم في حالات معينة إذا كان يتعلم اللغة في نفس بيئة اللغة، ويريد أن يعيش في مجتمع اللغة التي يتعلمها فترة من الزمن (محوري ، ١٩٩٣م، المرشد، ١٤٣١هـ).

٢-٤- الدافعيّة الاندماجية: (الانتمائيّة):

عرّفها العصيلي (١٤٢٢هـ، ص٢٤٦) على أنها: «الرغبة التي تحرك متعلم اللغة الأجنبية بهدف الاندماج الكلي مع أهل اللغة من أجل العيش معهم بصورة دائمة في نفس بيئة أهل اللغة». وبناء على هذه يمكن القول إن اللغة تعد وسيلة الارتباط بين أفراد مجتمع معين، ويكون مُتحداً حيث تعمل اللغة على تماسك وترابط أي مجموعة تتحدث لغة معينة، فيكون لدى متعلم اللغة الأجنبية رغبة لأن يكون شخصاً مرتبطاً بهذه المجموعة، ويندمج معها في كلّ تفاصيلها من الناحية الثقافية والاجتماعية لتحقيق وحدة اجتماعية متجانسة، وبهذا يكون فرداً أصلياً فيها وليس أجنبياً عنهم، وربما يوجد تداخل لدى البعض بين الدوافع الاندماجية والدوافع التكاملية؛ ولكن هذين الدافعين مختلفان وليسا بشيء واحد. ويمكن أن يكون هناك نقطة التقاء بينهما، وهي أنهما يقتضيان العيش مع الناطقين باللغة الهدف في البيئة اللغوية نفسها؛ ولكن يختلفان في باقي الجوانب؛ حيث إن الدافع التكاملي يُقصد به الاشتراك في حياة المجتمع في بعض الصفات والخصائص، وليس الانتماء إليه بصورة كلية ودائمة تجعل متعلم اللغة الأجنبية يتخلى عن ثقافته الأصلية؛ أما الدافع الاندماجي فإن المتعلم يُعد نفسه فرداً من هذا المجتمع وعضواً فيه وليس بأجنبي عنه (المحوري، ١٩٩٣م، المرشد،١٤٣١هـ).

رابعاً: علاقة الدافعية بتعلم اللغة الأجنبية / الثانية.

النجاح في اكتساب لغة ثانية لا يعتمد على طرق التدريس المتبعة فحسب؛ بل على قدرات المتعلمين والدوافع للتعلم الموجودة لديهم. وتعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه خاص؛ فالتعلم الناجح هو التعلم القائم على دوافع التلاميذ وحاجاتهم. وكلما كان موضوع الدرس مشبعاً لهذه الدوافع والحاجات كانت عملية التعلم أقوى وأكثر حيوية. وتكمن أهمية الدوافع في أنها تساعد الطالب على زيادة معرفته بنفسه وبغيره، وتساعد على التعلم المستمر، وتؤدي دوراً مهماً في توجيه استجابات الأفراد وأنماط سلوكياتهم في التعلم، وتؤثر في نتائج التعلم؛ فهناك قوتان رئيستان تدفعان

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الفرد إلى النشاط ومن ثَمَّ التعلم، ويطلق على الأولى القوى الخارجية، والأخرى القوى الداخلية- التي ذُكِرت سابقاً- فالخارجية تبقى ببقاء الحوافز البيئية؛ أما الداخلية فهي الأقوى والأكثر ثباتاً، وتدوم مع الفرد مدة طويلة (سامه، عبد الله ، ٢٠١١م).

لقد شُغِل العلماء لسنوات طويلة بمسألة العلاقة بين الدوافع والتعلم، وما إذا كانت زيادة الدافع تؤدي إلى زيادة استجابات الهدف المرتبطة به وتسهيل التعلم والأداء، وثبت أن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة؛ فحينما يرتفع الدافع إلى مستوى معين يؤدي إلى تسهيل الأداء. وما يحصل من التطرف في الدافعية ضعفاً أو قوة ربما ينعكس ذلك على الأداء، ويؤدي إلى نوع من التعطيل، وهذا الأثر المعطل ناجم عن ضعفٍ جسماني، أو لظهور عدة حالات انفعالية؛ كالقلق، والتوتر؛ نظراً لزيادة الدافعية، أو حصول تبلد انفعالي في حالة قلة الدافعية (كراجة، ١٩٩٧م). وقد أجمع التربويون على أهمية الدافعية وما لها من تأثير في العملية التعليمية؛ فعمدوا إلى الحديث عن وظائف الدافعية التي يمكن أن نحصرها في عدة نقاط، هي: الاستشارية، والتوجيهية، والتوقعية، والاختيارية التي يمكن أن تكون داخلية، ويمكن أن تكون خارجية؛ أما الوظيفتان: الباعثية والعقابية فهما خارجيتان دائماً (المرشد، ١٤٣١هـ، ص٦٢). وهذه الوظائف هي التي تجعل الطلبة يقومون بسلوك معين، ومن الأفضل أن تكون في مستوى متوسط، فلا تكون منخفضة تؤدي إلى الملل، ولا مرتفعة تؤدي إلى القلق والتوتر (سامه، عبد الله ،٢٠١١م).

كما أن الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يرنو إليها الإنسان؛ ومن ثَمَّ ينعكس ذلك في مستويات الطموح لكلّ شخص، وتوجّه السلوك نحو المعلومات المهمة، فالطلبة الذين لديهم الدافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من الآخرين؛ فللانتباه دور مهم في إدخال المعلومات إلى الذاكرة، ويعد هؤلاء الطلبة أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى؛ كما تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعاً نحوه، فالطلبة المدفوعون للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلاً وأفضلهم أداء (السيد ،١٩٨٨م).

إشارة إلى ما طُرِح سابقاً، وبما أن الدافعية ترتبط بعلاقة مباشرة مع التعلم «فيمكننا تطبيق هذه العلاقة بين الدافعية وتعلم اللغة العربية، فوجود الدافعية إلى تعلم اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية والمحافظة على قوتها هو أحد الشروط الواجب توفرها لاجتياز عملية تعلم اللغة العربية بنجاح؛ كما أن تعلم اللغة العربية هدفه الأساسي هو إشباع دوافع المتعلم، وتحقيق أهدافه، وإكسابه الوسائل والإستراتيجيات التي تسهل له تعلم اللغة العربية، والتمكن من أساسيات اللغة « (المرشد،١٤٣١هـ، ص٩)، فيعتقد أن الدافع إلى تعلم اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية يحرّك الفرد نحو محاولة تعلم اللغة الثانية، كما أن الدافع يُعد أحد العوامل المهمة التي تحث الفرد إلى التحدث باللغة الثانية ومحاولة فهمها، وتنشئ الرغبة الذاتية عنده لإتقان اللغة والاستزادة منها وتسهيلها، كذلك تقوي المتعلم حتى يستطيع أن يتجاوز العقبات التي يمكن أن تضعف العملية التعليمية.

خامساً: عوامل تؤثر على زيادة الدافعية أو الحدّ منها:

كما أشير إلى أن معرفة وتحديد الدوافع أمر مهم، وأمر أقرّته ميادين علم النفس والتربية، وأن معرفتها تساعد على تحقيق قدر أكبر من النجاح في العملية التعليمية. ويقول الناقة (١٤٠٦هـ، ص٢٤) في ذلك: «إن معرفة الحاجات والعوامل التي تدفع المتعلم لتعلم اللغة يمكن أن تحدد لنا أغراض تعليم اللغة، كما تحدد لنا وسائل تحقيقها». وبناء على ذلك هناك أمور ينبغي توفيرها ومراعاتها عند وضع وإعداد أي برنامج لتعليم اللغة من شأنها زيادة دافعية الدارسين وتحقق أهدافهم، ومنها أن يكون الطالب على وعي تام بأهداف البرنامج ومراحله، والمهارات التي سوف يكتسبها، وإلى أي مستوى متوقع منه أن يصل إليه؛ حيث إن معرفة الطالب لهذه المسائل من شأنها أن تثير دافعيته إلى التقدم لتعلم اللغة (الناقة ،١٤٠٦هـ)؛ حيث إنها سوف توضح له -بشكل عام- أي مستوى تعليمي سيُقدَّم إليه، وما سيحققه من تقدم في تعلمه للغة.

كذلك المواد الدراسية، فكما هو معروف بأنها عنصر رئيس يسهم في تسهيل عملية التعلم، فلا بدّ أن يكون الكتاب مناسباً للبرنامج، ومرتبطاً بأهداف الدارسين وأغراضهم؛ وينبغي أن يُختار المحتوى وفقاً لحاجاتهم وأهدافهم لجذبهم ورفع مستوى الدافعية لديهم سواء من ناحية المحتوى الثقافي أو المعرفي؛ مما يساعد على تنمية وزيادة الدافعية والميول ومتابعة التعلم؛ لأن المحتوى ذو معنى ودلالة بالنسبة للدارسين (الناقة وطعيمة ،١٩٨٣م)، فقد أكد (الناقة ،١٤٠٦هـ) على أهمية هذا فقال: « إنه كلما كان المنهج مقترناً بحاجات وغايات الدارسين وذا علاقة مباشرة بها -كان أكثر

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

قدرة وإمكانية على تحقيق غاياتهم وإشباع حاجاتهم من تعلم اللغة؛ ولكن الواقع في هذا المجال غالبيته وُضِعت مواده ومناهجه على أساس آراء الخبراء في اللغة والتربية والمعلمين، ولا تعكس وجهة نظر الدارسين وحاجاتهم» .

ومن العناصر المهمة -أيضاً- في برامج تعليم اللغة، وله تأثير كبير في العملية التعليمية المعلم باعتباره الوسيط التربوي بين المنهج والدارسين، والعنصر المشارك والفعّال في نجاح المسيرة التعليمية، وجعلها أكثر تشويقاً وتحفيزاً للدارسين عن طريق اختيار ما يناسب مستوى وحاجات الدارسين، وكيفية عرض المعلومات للدارسين؛ لذلك ينبغي على المعلم أن يكون على دراية بدوافع وأهداف الطلاب لتحقيق مخرجات تعليمية أفضل؛ حيث أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين إدراك المعلم لدوافع طلابه ودرجة تحصيلهم، فالمعلم الجيد يستطيع أن يستفيد من هذه الدوافع في تعليم اللغة ويُثيرها لتدفعهم إلى التعلم (الفوزان، ٢٠١٥م؛ سامه وعبد الله، ٢٠١١م)؛ حيث يمكنه أن يزيد من دافعية المتعلمين بواسطة عدة أساليب وإستراتيجيات، والمحافظة على استمرار مستوى دافعية الأفراد الذين لديهم دافعية مرتفعة، ومساعدة الأفراد الذين لديهم دافعية منخفضة، وبذل الجهد والاهتمام بصورة خاصة لهذه الفئة عن طريق الاهتمام بمحتوى الموضوع، والتأكيد على أهميته وفائدته وربطه بحاجات الدارسين المستقبلية؛ كذلك التعزيز والثواب من شأنهما زيادة ثقة المتعلم بنفسه فيرتفع مستوى الدافعية لديه، ويندفع بكلّ جرأة لتعلم اللغة، والرغبة في إنجاز العمل والتقدم فيه بجد. وأيضاً التغذية الراجعة الإيجابية التي تسهم في مساعدة الطلاب على تكوين قناعة لديهم أنهم قادرون على تجاوز أي صعوبات تواجههم في تعلم اللغة؛ مستعيناً بما حققوه من نجاحات سابقة لزيادة ثقتهم في قدراتهم بأنهم -أيضاً- قادرون على تعلم المهام الجديدة (الترتوري، ٢٠٠٦م؛ آمال، ٢٠٠٧م).

كما دعا كلّ المعنيين بالتعلم والتعليم إلى ضرورة الاهتمام بالبيئة التعليمية بجميع عواملها من الإدارة، والعلاقات الإنسانية بين الإدارة والمعلمين وبين المتعلمين، والأنشطة، وجميع ما يحدث داخل المجتمع المدرسي ويكون له تأثير على كلٍّ من المعلم والمتعلم والعملية التعليمة على حد سواء؛ فالبيئة المناسبة الجيدة لها انعكاس إيجابي على نجاح وجودة العملية التعليمية ؛ حيث ينبغي أن تكون البيئة التي يحدث فيها التعلم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ذات مناخ تعليمي جيد ومريح؛ مما يحسن من رغبة المتعلمين ويعينهم على تنمية قدراتهم وتحقيق أهدافهم بواسطة توفير الإمكانات والوسائل التي تساعد في إيجاد فرص تعليمية أفضل. ونظراً لتفاوت الملتحقين بالبرنامج التعليمي ثقافياً واجتماعياً، ووفق تخصصات مختلفة وأهداف متنوعة فقد يكون من الصعب توفير بيئة جيدة من كل النواحي؛ ومن ثَمَّ تؤثر على دافعية المتعلم بشكل سلبي؛ ولكن من الضروري الاهتمام بهذا الجانب المتعلق بالناحية الاجتماعية والنفسية للمتعلم؛ لأنه من أبرز المشاكل التي تواجه متعلمي اللغة في مجتمع اللغة الثانية (الجابري، ١٤٣٤هـ)؛ فيتحقق التعليم بصورة أفضل وبقدر أعلى عندما يكون التعليم في جو يسوده الوئام والألفة والتفاعل الطيب بين المعلم وتلميذه؛ فذلك يجعل تعلم اللغة بشكل أفضل. أيضاً الأنشطة الصفية وغير الصفية عندما تكون مبتكرة ومتنوعة وبعيدة عن التقليدية المحصورة في التدريبات اللغوية تستثير قدرات وإمكانيات الدارسين، وتحفزهم على الاستمرار في تعلم اللغة، وبث روح المتعة في الفصل وإبعاد الملل عنهم (طعيمة، ١٩٨٦م).

وينبغي التذكير -هنا- أن كلّ هذه العناصر التي يجب مراعاتها في البرنامج التعليمي القائم على تعليم اللغة تعمل بصورة متكاملة مع بعض، فلا يغني أحدها عن الآخر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ. الإجابة عن السؤال البحثي الأول الذي نص على: «ما دوافع طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود نحو تعلم اللغة العربية؟»

فقد كانت على النحو التالي: الدوافع الدينية، والمتوسط العام لدرجة استجابات أفراد العينة للبعد الخاص بالدوافع الدينية (١،٩١)، وبانحراف معياري بلغ (٠،٢١٣)؛ أي: إن استجابة أفراد العينة كانت بدرجة مرتفعة، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لهذا البعد بين (١،٦٤ و ٢)، وجميعها تمثل الدرجة المرتفعة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الناقة (١٤٠٦هـ) التي أظهرت نتائجها أن عبارات الدافع الديني كانت في درجة مرتفعة. والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعْد الدوافع الدينية (ن= ٢٢)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أتعلم اللغة العربية لأني أريد قراءة القرآن الكريم والحديث الشريف	١,٩٥	٠,٢١٣
٢	أتعلم اللغة العربية لأني أريد حفظ القرآن الكريم وفهم معانيه	٢,٠٠	٠,٠٠
٣	أتعلم اللغة العربية لأني أريد معرفة الثقافة الإسلامية	١,٩٥	٠,٢١٣
٤	أتعلم اللغة العربية لأني أرغب في نشر الدين الإسلامي في بلادي	١,٨٦	٠,٣٥١
٥	أتعلم اللغة العربية لأني أرغب في دراسة الدين الإسلامي	١,٩١	٠,٢٩٤
٦	أتعلم اللغة العربية لأني أريد أن أعمل في الوعظ والإرشاد في بلادي	١,٦٤	٠,٤٩٢
٧	أتعلم اللغة العربية لأني أحتاج إليها كثيراً في عباداتي	١,٩٥	٠,٢١٣
٨	أتعلم اللغة العربية لأنها لغة الإسلام	١,٩٥	٠,٢١٣
٩	أتعلم اللغة العربية لأنها تساعدني في معرفة أمور ديني	١,٩٥	٠,٢١٣
	المتوسط العام	١,٩١	٠,٢٠

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والبُعْد الثاني وهو الدوافع النفعية كان المتوسط العام لدرجة استجابات أفراد العينة للبُعْد الخاص بالدوافع النفعية (١،٦٠)، وبانحراف معياري (٠،١٣٧)؛ أي: إن استجابة أفراد العينة كانت بدرجة مرتفعة، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لهذا البعد بين (١،٠٥ و ١،٩٥)، وجُلّها تمثل الدرجة المرتفعة. والجدول (٢) يبين ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعْد الدوافع النفعية (ن= ٢٢)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أتعلم اللغة العربية لأني أريد مواصلة دراستي بجامعة عربية	١,٨٦	.٣٥١
٢	أتعلم اللغة العربية لأني أعمل في بلد عربي وأريد التحدث بها عند الحاجة	١,١٨	.٣٩٥
٣	أتعلم اللغة العربية لأني أريد أن أعمل معلمة للغة العربية في بلادي	١,٦٨	.٤٧٧
٤	أتعلم اللغة العربية لأني أريد أن أعمل مدرسة للعلوم الدينية في بلادي	١,٨٢	.٣٩٥
٥	أتعلم اللغة العربية لأني أريد متابعة وسائل الإعلام العربية	١,٦٨	.٤٧٧
٦	أتعلم اللغة العربية لأني أريد قراءة الكتب العربية	١,٩٥	.٢١٣
٧	أتعلم اللغة العربية لأني أريد أن أتحدث بها مع صديقاتي العربيات	١,٨٦	.٣٥١
٨	أتعلم اللغة العربية لأني أريد -فقط- التحدث بها	١,٠٩	.٢٩٤
٩	أتعلم اللغة العربية لأني أرغب في العمل في الترجمة	١,٦٤	.٤٩٢
١٠	أتعلم اللغة العربية لأن تعلمها يساعدني في عملي	١,٥٠	.٥١٢
١١	أتعلم اللغة العربية لأن تعلمها يساعدني في الحصول على عمل	١,٧٣	.٤٥٦
١٢	أتعلم اللغة العربية لأن تعلمها يفيدني في سفري ورحلاتي للبلاد العربية	١,٧٣	.٤٥٦
١٣	أتعلم اللغة العربية لأن عملي في وطني أرسلني لتعلمها	١,٠٥	.٢١٣

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٤	أتعلم اللغة العربية لأن سمعت أنها لغة عظيمة وسهلة	١,٥٠	٠,٥١٢
١٥	أتعلم اللغة العربية لأن المعهد يعطيني منحة مادية شهرية	١,٠٩	٠,٢٩٤
	المتوسط العام	١,٦٠	٠,١٣٧

أما الدوافع الاندماجية فقد كان المتوسط العام لدرجة استجابات أفراد العينة للبعد الخاص بالأساليب والقدرات التربوية (١،٢٩)، وبانحراف معياري بلغ (٠،٢٤٨)؛ أي: إن استجابة أفراد العينة كانت بدرجة منخفضة، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لهذا البعد بين (١،٠٥و ١،٥٩). والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعْد الدوافع الاندماجية (ن= ٢٢)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أتعلم اللغة العربية لأني أريد أن أعيش في بلد عربي بصفة دائمة	١,٢٣	٠,٤٢٩
٢	أتعلم اللغة العربية لأن زوجي مواطن عربي	١,٠٥	٠,٢١٣
٣	أتعلم اللغة العربية لأنها تساعدني في الاندماج في المجتمع العربي	١,٥٩	٠,٥٠٣
	المتوسط العام	١,٢٩	٠,٢٤٨

وأخيراً الدوافع التكاملية، وكان المتوسط العام لدرجة استجابات أفراد العينة لبُعْد الدوافع التكاملية (١،٤٩)، وبانحراف معياري (٠،١٨٣)؛ أي: إن استجابة أفراد العينة كانت بدرجة منخفضة، وتراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لهذا البعد بين (١،٠٩– ٠،١٨٣). والجدول (٤) يبين ذلك.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعْد الدوافع التكاملية (ن= ٢٢)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أتعلم اللغة العربية لأني أريد التعرف على الشعوب العربية وثقافتها	١,٨٢	٠,٣٩٥
٢	أتعلم اللغة العربية لأني ولدت في البلاد العربية وأعرف قليلاً منها	١,٠٩	٠,٢٩٤
٣	أتعلم اللغة العربية لأني أحب تعلم اللغة الأجنبية	١,٧٣	٠,٤٥٦
٤	أتعلم اللغة العربية لأن الاهتمام بتعلمها في بلدي يزداد	١,٥٠	٠,٥١٢
٥	أتعلم اللغة العربية لأن أفراد أسرتي يهتمون بتعلمها	١,٥٩	٠,٥٠٣
٦	أتعلم اللغة العربية لأن أسرتي تعمل في إحدى البلاد العربية	١,٣٢	٠,٤٧٧
٧	أتعلم اللغة العربية لأن بعض أفراد أسرتي رغبوا في تعليمي لها	١,٥٩	٠,٥٠٣
٨	أتعلم اللغة العربية لأن زوجي يتعلم هنا	١,١٨	٠,٣٩٥
٩	أتعلم اللغة العربية لأبقى بعض السنوات هنا	١,٥٩	٠,٥٠٣
	المتوسط العام	١,٤٩	٠١٨٣

الإجابة عن السؤال البحثي الثاني الذي نص على: «ما الدوافع التي لها فاعلية أكثر في عملية تعليم اللغة العربية لدى طالبات المعهد؟»

يظهر أن الدوافع الدينية جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (١،٩١)، وانحراف معياري (٠،٢٠)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناقة (١٤٠٦ه)، ودراسة آدم آره (١٤٢٣هـ)، ودراسة المرشد (١٤٣١هـ)، ودراسة جارا (١٤٣٦هـ) التي أظهرت نتائجها أن الدوافع الدينية كانت في المرتبة الأولى؛ حيث إن حصول الدوافع الدينية على المرتبة الأولى أمر ليس بغريب؛ إذ إن الغالبية العظمى من أفراد العينة هن مسلمات؛ فحاجتهن إلى اللغة العربية ستكون قوية لأداء العبادات، وقراءة القرآن الكريم والسنة النبوية وفهمهما، وغيرها من الأمور الدينية. وهي أمور تحتاج إلى المعرفة باللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية بشكل جيد لتحقيق فهم أفضل لتعاليم الدِّين الإسلامي؛ في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة محوري (١٤١٣هـ) التي أظهرت نتائجها أن الدوافع الدينية أتت في المرتبة الثانية، يليها الدوافع النفعية بمتوسط حسابي قدره (١،٦٠)، وانحراف معياري (٠،١٣). ويمكن تفسير ذلك بسبب أن أفراد العينة لسن صغيرات في السن، والذي له أثر في تطلعهن لمهنة المستقبل من ممارسة العمل في بلد عربي، أو إكمال الدراسة بجامعة عربية؛ وهو ما يستلزم تحقيق هذه الأهداف عن طريق تعلم اللغة العربية، فيتخذن اللغة وسيلة لتحقيق غاية؛ فالحاجة لها كذلك ستكون كبيرة. ثم الدوافع التكاملية بمتوسط حسابي بلغ (١،٤٩)، وانحراف معياري (٠،١٨٣). وجاءت الدوافع الاندماجية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (١،٢٩)، وانحراف معياري (٠،٢٤). وترى الباحثة أن حصول الدافعية التكاملية والاندماجية على المرتبة المتأخرة أمر غير متوقع؛ لأن أفراد العينة يعشن في هذه المجتمع العربي وجميع مَنْ في المحيط بهن يتفاعلن معهن من الناطقين باللغة العربية؛ فاحتمال الحاجة إلى استعمال اللغة العربية كبير، وهذه الحاجة تؤدي إلى توليد دافع قوي لتعلم اللغة العربية؛ ربما لأن بعضهن يكون المجتمع المحيط بها من جنسيتها على الأغلب، أو ممن تجمع بينهن لغة وسيطة يتواصلن بها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المرشد(١٤٣١هـ) التي أظهرت نتائجها ضعف الدوافع التكاملية والاندماجية في حال كان متوقعاً غير ذلك.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد دوافع طالبات معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود نحو تعلم اللغة العربية (ن= ٢٢)

أبعاد دوافع تعلم اللغة العربية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدافع	الترتيب
الدوافع الدينية	١,٩١	٠,٢٠	مرتفعة	١
الدوافع النفعية	١,٦٠	٠,١٣	مرتفعة	٢
الدوافع التكاملية	١,٤٩	٠,١٨٣	منخفضة	٣
الدوافع الاندماجية	١,٢٩	٠,٢٤	منخفضة	٤

الإجابة عن السؤال البحثي الثالث الذي نص على: « ما مدى قدرة البرنامج المتبع لتعليم اللغة العربية في معهد اللغويات على إشباع دوافع الطالبات؟»

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وجدت الباحثة أن ٥ , ٨٧٪ تقريباً من العينة أجمعن على أن الكتب المقررة جيدة من الناحية اللغوية، وأنها تشجع على التواصل باللغة؛ وكذلك من ناحية التدريبات، وأنها تحقق أهدافهن من تعلم اللغة، إلا أن ٥ , ١٢٪ تقريباً يرون أنها غير جيدة نوعاً ما، وقد اختلفت الأسباب حيث يرون من وجهة نظرهن أنها تحتاج إلى تعديل وتطوير من عدة جوانب؛ فذكرت بعض الطالبات أن المواضيع والمعلومات التي توجد في بعض وحدات الكتب قديمة جداً، ويفضلن إضافة أخرى حديثة تحتوي على موضوعات حديثة، وتتضمن المفردات التي تستخدم هذه الأيام في الحياة اليومية، وذكرن -كذلك- أن هناك بعض الأخطاء في الكتب وخاصة القواعد؛ والتي تحتاج إلى إعادة تدقيق وإصلاح وتطوير. كذلك كان هناك رغبة من الغالبية أن يكون هناك تكثيف للجانب الديني، وهذا يتفق مع نتائج هذه الدراسة؛ حيث كان الإقبال على تعلم اللغة العربية بصورة كبيرة بسبب دوافع دينية؛ ولكن الباحثة ترى أن ما هو موجود من مادتي التلاوة والثقافة الإسلامية، وأيضاً ما تحتويه الكتب من جانب ثقافي كافٍ ومناسب؛ خصوصاً أن هدف البرنامج هو تعلم اللغة العربية للحياة وليس لأغراض خاصة (دينية). كما ترى الباحثة بناءً على ما لاحظته وما استُنتج من إجابات الطالبات أن الكتب جيدة إلى حدٍّ ما. وتوصي الباحثة بضرورة مراجعتها من الناحية العلمية؛ وكذلك من ناحية المحتوى بحيث تكون أكثر تناسباً مع حاجات المتعلمات، فعلى الرغم من وجود قبول كبير من أفراد العينة إلا أن هذا لا يمنع أن تمتد لها يد الإصلاح والتطوير من وقت لآخر مواكبة للعصر. أما من ناحية هيئة التدريس فقد كان هناك إجماع بنسبة ١٠٠٪ على أن المعلمات في المعهد يؤدين واجباتهن التدريسية بصورة فعّالة، ويراعين حاجات المتعلمات النفسية والتعليمية واللغوية. أيضاً زمن البرنامج (سنتان) كان هناك موافقة بنسبة ١٠٠٪ من قبل كل أفراد العينة؛ إلا أن الباحثة ترى وجوب وجود مستوى تأسيسي قبل المستوى الأول؛ نظراً لوجود بعض الطالبات مستواهن ضعيف جداً يوضعن في المستوى الأول؛ مما قد يؤدي إلى أضرار نفسية على الطالبة، ولذلك قد يقلل من دافعيتها لتعلم اللغة، ويجعلها دائماً في مستوى متخلف عن زميلاتها، أو جعل المستوى الأول ليس فيه نجاح ورسوب، ويكتفى بأن يكون لتطوير مستوى الطالبات اللغوي استعداداً للمستويات المتقدمة.

كما أن ٧٥٪ من أفراد العينة يرين أن الأنشطة التي يقدمها المعهد جيدة ومناسبة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتعينهن على تعلم اللغة وممارستها، و٢٥٪ يرين أنها قليلة وغير كافية، ويقترحن وجود أنشطة أكثر متعة؛ مثل: المسرحيات والتبادل اللغوي مع الناطقين باللغة العربية التي تكون أكثر فائدة لهن وأكثر متعة. ومن ناحية نوع البرنامج وهدفه وأنه موجه لتعليم اللغة العربية للحياة؛ فقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق الاستبانة وجود بعض الطالبات غير المسلمات بالمعهد لغرض تعلم اللغة العربية لأغراض خاصة: (دبلوماسي- طبي)، ومن خلال المقابلة مع بعض معلماتهن بشأن كيفية التعامل معهن؛ نظراً لاختلاف المواد الدراسية عن أهدافهن من تعلُّم اللغة العربية، فكانت الإجابات أن في حصص الثقافة الإسلامية والتلاوة لا يُشركن فيها وخصوصاً مادة التلاوة؛ وكذلك المواد التعليمية لا تناسبهن؛ مما انعكس على تجاوبهن ودوافعهن نحو تعلم اللغة العربية؛ حيث لم يكن مندفعات مثل بقية زميلاتهن، وهذا الأمر يجعل من الضروري النظر في تفعيل فصول لتعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، أو لعل من المناسب أن يُترك لهن الحرية في اختيار المواد التي يرغبن في حضورها، وتحقق بعض الفائدة لهن، وتعويضهن بمواد أخرى تحقق أهدافهن من تعلم اللغة العربية. وعدم الالتزام بكل المقررات كبقية زميلاتهن المسلمات.

التوصيات:

١. يجب الاهتمام بدوافع متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها ومراعاتها عند إعداد المواد التعليمية من قبل مصممي المناهج والمقررات؛ من أجل تحقيق توازن بين أهداف الدارسين وأهداف المقرر.

٢. التركيز بشكل خاص على الدوافع الدينية- لاسيما إذا كان المتعلمون من المسلمين – والنفعية عند إعداد مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإشباعها لديهم؛ وذلك لوجودهما بدرجة مرتفعة لديهم، وتقديم القليل من الاهتمام والتركيز على الدوافع الاندماجية؛ نظراً لوجودها بدرجة منخفضة لديهم.

٣. الاهتمام برغبات ودوافع غير المسلمين لتعلم اللغة العربية وإعداد المقررات الملائمة لهم.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. العمل على رفع مستوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المحتوى وأساليب التدريس.

٥. الاهتمام بالأنشطة التعليمية ومهارات الحوار عند متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها عن طريق المسرحيات والرحلات العلمية، وخلط هؤلاء المتعلمين مع الناطقين الأصليين باللغة.

٦. تثقيف معلمات اللغة العربية في المعهد بأهمية معرفة دوافع الطالبات، ومحاولة استثارتها لضمان استمرارهن في تعلم اللغة العربية، مع التأكيد على ضرورة إشباعها بشتى الطرق.

٧. الاستفادة ممّا توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج لتقويم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المعهد.

٨. إجراء دراسات نوعية لاستكشاف دوافع الطلبة الأجانب لتعلم اللغة العربية؛ بهدف الكشف عن عوامل قد لا تكشف عنها الدراسات الكمية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع:

١. آره، إبراهيم. (١٤٣٢هـ). الصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية في إثيوبيا في ضوء دوافع الدارسين وأهدافهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٢. آمال، بن يوسف. (٢٠٠٧م). العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

٣. البوشيخي، عز الدين. (١٤٢٦هـ). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي. قُدم إلى الندوة الدولية «اللغة العربية إلى أين؟». المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، إيسيسكو.

٤. الترتوري، محمد عوض. (٢٠٠٦م). دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. ٨ أبريل، ٢٠١٧م (http://www.forum.ok-eg.com/new.php?print=1&id=11346).

٥. الجابري، سلمان علي. (١٤٣٥هـ). دور البيئة التعليمية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في تنمية التعلم وزيادة التحصيل اللغوي من وجهة نظر الطلاب «المستوى الرابع أنموذجاً». رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطفين بها، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة .

٦. جارا، زكريا. (١٤٣٦-١٤٣٧هـ). دوافع تعلم اللغة العربية في جمهورية بنين. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٧. الحمد، ماجد. (١٤٣٠هـ). اكتساب اللغة الثانية. (مترجم م. جاس، س، و. سلينكر، ل). الرياض: النشر العلمي والمطابع – جامعة الملك سعود.

٨. الحمد، ماجد وعبيدات،حسين. (١٤٣٧هـ) (مترجم. ديفيس، آ، وكاثرين) المرجع في اللغويات التطبيقية. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

٩. خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠٠م). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٠. الخوالدة، محمد، والجراح، عبد الناصر، والربيع، فيصل. (٢٠١٤م). دافعية تعلم اللغة لدى الناطقين بغيرها في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ج ١٠، (٢) ،١٩١- ٢٠٤.

١١. الدبيان، إبراهيم عبد الله. (١٩٩٤م). الفروق الفردية وأثرها في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٢. الدويش، راشد. (١٤١٥م)، (مترجم هامدي، هـ). النظرية التكاملية في تدريس اللغات ونتائجها العلمية، الرياض: جامعة الملك سعود.

١٣. سامه، روسي. وعبدالله، إياد (٢٠١١م). دافعية تعلم اللغة العربية الاتصالية لدى طلبة مرحلة التمهيدي بجامعة العلوم الإسلامية الماليزية. قُدم في المؤتمر الدولي لتعلم اللغة العربية.

١٤. السكندري، عبد الرحمن شيك. (د.ت). أهمية الدافع التكاملي في تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. في تاريخ ٦ يناير ،٢٠١٧م..http://ar-chik) blogspot.com/2011/05/blog-post_16.html)

١٥. سلامة، أحمد عبد العزيز. (١٩٨٨م). الدافعية والانفعال، (مترجم: موري، إ). القاهرة: دار الشروق. (العمل الأصلي نشر عام ١٩٦٤م).

١٦. السلمي، عبد الله عويقل. (٢٠١٣م). الحوافز وأثرها في تعلم اللغة العربية، بحث قُدم في المؤتمر العالمي الرابع في « تعليم اللغة العربية وآدابها لأغراض خاصة». ماليزيا: الجامعة الإسلامية العالية بماليزيا.

١٧. السيد، محمود أحمد. (١٤٠٩هـ). اللغة تدريساً واكتساباً. الرياض: دار الفيصل الثقافية.

١٨. صلبهي، يحيى. (١٤١٣هـ). تقويم بعض مقررات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء أهداف الدارسين. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

١٩. طعيمة، رشدي. والناقة، محمود كامل. (١٤٣٠هـ.١٩٨٣م). الكتاب الأساسي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: إعداده - تحليله – تقويمه، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٠. طعيمة، رشدي. (١٤٠٦هـ،١٩٨٦م). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ج١، مكة: معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.

٢١. عبد الهادي، محمد أحمد. (٢٠١٠م). اللغة العربية لغير الناطقين بها: دوافع تعلمها والصعوبات التي تعترض ذلك. مجلة الوعي الإسلامي. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ،٤٧(٥٤١)،٥٤-٥٦.

٢٢. العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (١٤٢٢ه). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. (الطبعة الأولى)، مطابع جامعة أم القرى.

٢٣. عطية، مختار عبد الخالق. (٢٠١٦م). فاعلية إستراتيجية حَكْي القصص الرقمية التشاركية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والدافعية لتعلم اللغة العربية لدى متعلميها غير الناطقين بها، قُدم إلى مؤتمر اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، الرياض: جامعة الملك سعود، معهد اللغويات.

٢٤. العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١م). التعليم والتعلم وعلم النفس التربوي. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٢٥. الفوزان. عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠١٥م). إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. ط٢. الرياض: العربية للجميع.

٢٦. القعيد، إبراهيم ومحمد، مجاهد محمد. (١٤١٥هـ). التعليم وثنائية اللغة، (ترجمة سجوان، س، وف. سكاي)، الرياض: عمادة شؤون المكتبات –جامعة الملك سعود.

٢٧. كراجة، عبد القادر. (١٩٩٧م). سيكولوجية التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٢٨. محوري، علي مكي علي. (١٩٩٣م). الدافعية وأثرها في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢٩. المرشد، ناهد. (١٤٣١هـ). دوافع متعلمات العربية في المدارس العالمية في الرياض وعلاقتها بالتحصيل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٣٠. الناقة، محمود كامل. (١٤٠٦هـ). برامج تعليم العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم (دراسة ميدانية). بحث منشور، جامعة أم القرى، مكة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البنية الصواتية للكلمة والقراءة

د. ناجح عبد الرحيم أحمد[١]

الملخص[٢]:

يهدف هذا البحث إلى استقصاء العلاقة بين البنية الصواتية للكلمة في اللغة العربية وتعلم القراءة من خلال رصد الطرق التي يسلكها متعلم اللغة العربية لغة ثانية من أجل قراءة الكلمة استناداً إلى بنيتها الصواتية، والمراحل التي يقطعها قصد قراءتها آليًّا. تكمن أهمية البحث في تعرف طرق قراءة الكلمة والمراحل المتبعة في ذلك بغاية توظيفها قصد تذليل الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة العربية لغة ثانية في تعلم القراءة. خلص البحث إلى أن متعلم اللغة العربية لغة ثانية يتبع تفكيك الترميز والقياس والتوقع والمسح البصري كطرق لقراءة الكلمة. ويقطع المرحلة ما قبل-الألفبائية، والألفبائية الجزئية، وتمام الألفبائية، والألفبائية المدعمة ليبلغ مرحلة الآلية.

الكلمات المفاتيح: القراءة- البنية الصواتية- اللغة العربية لغة ثانية- فك الترميز

١- متخصص في اللسانيات، وباحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة شعيب الدكالي بالجديدة- المغرب.

٢- أود أن أشكر الدكتور أحمد الباهي بكلية الآداب الجديدة على ملاحظاته وتصويباته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Phonological structure of word and reading

Abstract

The purpose of this research was to invesigate the relationship between the phonological structure of words and learning to read in Arabic as a second language. The importance of this research is to explore methods and steps followed by reader in order to use it to overcome the difficulties faced by Arabic learner. The research concluded that the learner of Arabic as a second language follows methods and steps to achieve automaticity.

keywords : reading- phonological structure – arbic as second language- decoding.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مقدمة :

ترتبط القراءة بجميع المستويات اللسانية: التركيبية والدلالية والذريعية والصرفية والصواتية والمعجمية. ويؤكد المبدأ الصواتي الكلي (universal phonological principle) (بارفيتي وزانغ وبيرانت Perfetti , C. A. , Zhang , S. , & Berent , I) (1992.,) أن تعلم سيرورة القراءة تستلزم الصواتة منذ البداية. وتؤكد فرضية التبادلية (reciprocity hypothesis) (بارفيتي وبيك وهوغس.,Perfetti, C. A., Beck, I) (Bell, L., & Hughes, C.,1987) أن العلاقة بين الوعي الصواتي والقراءة تبادلية. وترتبط بجميع المستويات الصواتية؛ المستوى التطريزي[٢] (prosodic) (أشبي) (Ashby,J. ,2006)، والمستوى المقطعي (أشبي ورينار (Ashby, J., & Rayner, K.))، و(فراند وساغي وهامفريز Ferrand, L., Segui, J., & Humphreys, G. W)، و(شيلر (Schiller, N. O.,2000). وتتصل بالوعي الصوتي (phonemic awareness) (مانيك (Manyak,P.C,2008)، وشابمان (Chapman,M.L.,2003). كما ترتبط بالقافية[٣](ويمر ولاندر وشنايدر (Wimmer, H., LanderL ,K. &Schneider,W.,1994.).

يعالج البحث علاقة البنية الصواتية للكلمة بالقراءة من خلال رصد أنواع الطرق التي ينهجها المتعلم في قراءة الكلمات، والمراحل التي يسلكها في ذلك.

البحث منظم كالتالي: نهتم بطبيعة العلاقة بين الوعي بالبنية الصواتية للكلمة والقدرة على قراءتها. ونرصد مختلف الطرق التي يتبعها الفرد لقراءة الكلمة. ويتعلق الأمر بتفكيك الترميز والقياس (analogy) والتوقع والمسح البصري[٤]. ونختم بالمراحل التي يتبعها الفرد لقراءة الكلمة من خلال استعراض المرحلة ما قبل-الألفبائية، والألفبائية الجزئية، وتمام الألفبائية، والألفبائية المدعمة، والمرحلة الآلية.

---

٢. نعتمد "تطريزي" مقابلًا لكلمة (prosodic) (ينظر الفاسي الفهري (١٩٩٧)ص٢٦٩). ويراد بالمستوى التطريزي التنغيم (intonation)، والنبر(stress)، والإيقاع (rhythm)، والطول (long)، والوقف (pause) (يراجع بهذا الشأن البايبي (٢٠١٢)ص١١).

٣. يقصد بالقافية الجزء الذي يلي الصدر في المقطع. فالمقطع (س ح س) يتضمن الصدر؛ أي الصامت الأول (س) والقافية(ح س) التي تتكون من النواة (ح) والذيل (س).

٤. يراد بالمسح البصري تعرّف الكلمة استناداً إلى مسحها بصريًّا دون فك ترميزها. وتسمى الكلمات التي يتم تعرفها استناداً إلى المسح البصري الكلمات-البصرية (sight-words).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١ .تأثير الوعي الصواتي على القراءة :

تتصل القراءة بالصواتة اتصالاً وثيقاً. وإذا كانت القراءة تقتضي مهارتين: فك الترميز المتصل بالكلمات والفهم المرتبط بالنص، فإن فك الترميز يقتضي وعيًا صواتيًّا يتم بموجبه تحويل المكتوب إلى منطوق. ويقصد بالوعي الصواتي قدرة المتعلم على إدراك البنية الصواتية للكلمة؛ أي «القدرة على تقطيع الكلمات المنطوقة إلى الأجزاء المكونة لها، وتوظيفها لتكوين كلمات منطوقة» (نسدال وهرمان وتنمر،١٩٨٤ :٥٦) (Nesdale, A.R., Herriman, M.L., & Tunmer, W.E. وبما أن إدراك البنية الصواتية للكلمة، وامتلاك القدرة على ترجمتها صواتيًّا مرتبط بقراءة الكلمة وفك ترميزها، فإنه يُفترض أن يؤثر الوعي الصواتي مباشرة في فك ترميز الكلمة، وبشكل غير مباشر في فهم المقروء، والسرعة في الأداء.

لقد بينت بعض الدراسات (كانوك وسواراتز(Cannock, J., & Suárez, B. ,(2014)، و(عادل عبد الله محمد وآمال أحمد(Adel Abdulla Mohammed& Amaal Ahmed (2012))، و(سوغات(Suggate,S.P. ,2016))، و(منتصر والشايب والعيس،٢٠١٤)، و(لعيس،٢٠٠٩) أن الأطفال الذين يتوفَّقون في روائز الوعي الصواتي[٢] لا يعانون من صعوبات قرائية؛ إذ يسعفهم الوعي الصواتي في الربط بين الخطية(grapheme) والفونيم(phoneme)[٣]، وفي تخزين طرق نطق الكلمات استناداً إلى مشابهتها في الخطية.

---

٢ . يراد بروائز الوعي الصواتي الروائز التي تقيس وعي المتعلم بالبنية الصواتية للكلمة. وقد حددها لاوكويتش(Lewkowicz,1980) في عشرة روائز: ١)مطابقة الفونيم للكلمة (هل تبدأ كلمة ’سمك« بالسين؟)؛ ٢)رائز مطابقة الكلمة للكلمة (هل تبدأ كلمة ’كلب» بنفس الصوت الذي تبدأ به كلمة ’كرة»؟)؛ ٣)رائز تعرف القافية وإنتاجها (هل للكلمتين ’دار» و»جار» نفس القافية؟)؛ ٤)رائز نطق صوت معزول في كلمة (ما الصوت الذي تبدأ به كلمة» موز»؟)؛ ٥) رائز نطق جميع الأصوات المتضمنة في الكلمة بالترتيب (ما الأصوات التي تتكون منها كلمة ’جراد»؟)؛ ٦)رائز عد الفونيمات (عدد الفونيمات التي تضمنته كلمة ’بحر»)؛ ٧) رائز التأليف (ما الكلمة التالية: غا/ بة)؛٨) ورائز حذف فونيم من الكلمة (انطق كلمة ’لبن» دون الصوتية الأولى أو الأخيرة)؛ ٩) رائز حذف صوتية مخصوصة (احذف الفونيم الأول في كلمة «قصبة ’)؛ ١٠) ورائز استبدال الصوتية (قم باستبدال الصوتية الأولى بصوتية أخرى).

٣ . نعتمد ”خطية“ مقابلا ل(grapheme) (ينظر الفاسي الفهري (١٩٩٧) ص١٢٤). ونعتمد ” فونيم“ مقابلا ل(phoneme) (ينظر الفاسي الفهري (١٩٩٧) ص٢٤٦). ويقترح الفاسي الفهري في معجم المصطلحات اللسانية كلًّا من ”الفونيم“ و“صوتية“ مقابلين ل(phoneme). ونؤثر استعمال الفونيم؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبالتالي يسهم الوعي الصواتي مباشرة في فك ترميز الكلمات، وفي فهم معاني الكلمات بشكل غير مباشر. فالمتعلم الذي يتوفَّق في رائز اكتشاف الكلمة المختلفة صواتيًّا مثل، قصب في (قار، فار، دار، قصب)، يخزن كيفية نطق الكلمات المتشابهة، ويوظفها في قراءة الكلمات التي يصادفها لأول مرة. ويمكن التنبؤ بقدرة المتعلم القرائية الذي يتوفَّق في رائز اكتشاف الكلمة غريبة القافية (rhyme-oddity) شأن طوب في (دور، زور، طور، طوب)؛ إذ يُفترض أن يخزّن كيفية نطق قطعة صوتية بأكملها / ور/ . كما أنه عند مصادفته لكلمات غير مألوفة تنتهي بنفس القطعة الصوتية، لا يبذل جهدا في فك ترميز القطعة المخزنة.

وقد أكد موراي وكاري وألغريا وبارتلسون.Morais,J.,Cary,L.,Alegria,J) &Bertelson,P.,1979) أن الوعي الصواتي يؤثر مباشرة في قراءة الكلمات وتعرفها؛حيث يُفترض أن المتعلم الذي يفتقد إلى الوعي الصواتي، يفتقد إلى القدرة على القراءة. ويتطور الوعي الصواتي لدى المتعلم من خلال تمهيره عليه، ولا علاقة له بالنضج العقلي. في هذا السياق، شكك ليبرمان وشانكويلر وليبرمان وفاولر وفيشر..Liberman. 1. Y) Shankweiler , D., Liberman. A. M.. Fowler. C.. & Fisher . F. W.,1977))، في العلاقة الرابطة بين القراءة والوعي الصواتي؛ فتطور مهارة التقطيع الصواتي يمكن أن يكون نتيجة لتعلم القراءة، أو تجلٍ لنضج عقلي، ولا علاقة له بتطور الوعي الصواتي. وكانت النتيجة التالية: يرتبط الوعي الصواتي بتعلم القراءة، ولا يتصل بتطور النضج العقلي. ويمكن أن يستدل على هذه النتيجة بما خلصت إليه الروائز التي رامت بحث طبيعة العلاقة بين الوعي الصواتي والقدرة على القراءة شأن تمييز الكلمة غريبة القافية، أو تقطيع الفونيمات، أو حذفها، أو التأليف بينها،[٢] لتكوين كلمة، أو عزل فونيمات معينة من كلمة. وأكدت على العلاقة بين الوعي الصواتي والقدرة على القراءة، مقارنة بعلاقة

لأن الجمع "صوتيات" يمكن أن يخلق التباساً.

٢ . يراد برائز تمييز الكلمة غريبة القافية الرائز الذي يطلب فيه من المتعلم أن يميز الكلمة التي تختلف قافيتها في لائحة من الكلمات، كما هو الحال بالنسبة لكلمة "عار" في اللائحة التالية: (تين، شين،عار، حين، لين). ويقصد برائز تقطيع الفونيمات أو رائز حذف الفونيم أو التأليف بين الفونيمات الروائز التي يطلب فيها من المتعلم أن يقطع كلمات إلى الفونيمات المكونة لها، أو يؤلف بين فونيمات لتكوين كلمات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القراءة برائز الحاصل العقلي (IQ)[٢]. وعليه، يمكن أن ترتد الصعوبات القرائية التي يواجهها متعلم اللغة إلى عدم العمل على تطوير وعيه الصواتي ببنية الكلمة.

ويمكن رصد العلاقة التي تجسر الوعي الصواتي بالقراءة من خلال استقصاء الآثار السلبية لضعف الوعي الصواتي على القدرة على القراءة، والمتمثلة فيما يلي: أولًا، المتعلم الذي يفتقد إلى وعي صواتي، يجد صعوبة في تذكر الصوتيات التي ينبغي ربطها بالخطيات. وبالتالي، يمكن توقع قراءة خاطئة للكلمة. وإذا لم يتم تصحيح هذه الأخطاء الصواتية، فإنه يمكن توقع تداخل في معاني الكلمات في مراحل لاحقة من التعلم. ثانيًا، إن افتقاد المتعلم إلى وعي صواتي ينعكس سلبا على فهمه للمقروء؛ لأن قراءة الكلمة قراءة خاطئة، قد تقود إلى بلورة فهم خاطئ للجملة أو النص. ثالثًا، يؤدي افتقاد المتعلم إلى وعي صواتي إلى استغراق مدة أطول في تحويل المكتوب إلى منطوق، مما يؤثر على سرعة القراءة وجودتها.

علاوة على ذلك، يسعف الوعي الصواتي في تأليف الفونيمات من أجل قراءة الكلمات غير المألوفة اعتمادا على إستراتيجية القياس (analogy). فالبنيات الصواتية تشترك في قطع صوتية، وفي فونيمات وقوافٍ. فالمتعلم الذي يعرف كلمات من قبيل (منشار، منقار) يقرأ بسهولة كلمات غير مألوفة مشابهة لها في قافية المقطع الأخير، مقارنة بمتعلم مبتدئ لا يعرف هذه الكلمات؛ لأن الطفل يمكن أن يوظف قدرة قراءة كلمة لقراءة كلمات مشابهة لها في القافية، خصوصًا بالنسبة للمبتدئين. من هنا تبرز أهمية اختيار الكلمات الأولى التي يتعين تقديمها لمتعلمي اللغة المبتدئين بناء على معايير صواتية.

وتقوم القراءة على المبدأ الهجائي(alphabetic-principle)؛ لأن القراءة مرتبطة بنظام الكتابة بالنسبة للغات الألفبائية. غير أن نظام الكتابة لا يوازي دائما البنية الصواتية للكلمة، ولا يعكسها. ومن ثم، يفترض أن ترتبط القراءة بالبنية الصواتية للكلمة أكثر من ارتباطها بالبنية الخطية. لذا، يُتوقع أن تنطلق القراءة من تحديد البنية الصواتية للكلمة لمعرفة بنيتها الصرفية والخطية ومعناها. لذا،يبقى تطوير الوعي الصواتي مسألة

---

٢ . يقصد بالمعامل العقلي (intellectuel quotient : IQ)رائز الذكاء الذي يُحدد من خلال رصد علاقة العمر العقلي بالعمر الزمني (ينظر تورجوسن(Torgesen,2000)).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ضرورية لكل ممارسة تروم تطوير المهارات القرائية لمتعلم اللغة؛ لأن معنى الكلمة وسلوكها التركيبي وبنيتها الصرفية والخطية ، يقوم على تحديد البنية الصواتية للكلمة. وكل خلل في إدراك البنية الصواتية للكلمة يترتب عليه بالضرورة خلل في ربطها بمعناه وبسلوكها التركيبي.

٢.طرق قراءة الكلمة:

يقصد بطرق قراءة الكلمة السيرورات المختلفة التي يوظفها القارئ قصد تعرف الكلمة. ويتعلق الأمر بفك الترميز والقياس والتوقع والمسح البصري. وتختلف هذه الطرق حسب تطور اكتساب المهارات القرائية؛ حيث يختلف المبتدئ عن القارئ الذي تقدم في اكتساب القراءة، وتبعاً لتطور اكتساب المعجم؛ حيث يفترض أن يلجأ القارئ الذي يمتلك حجماً معجميًّا كبيرًا إلى طريقة القياس أكثر من لجوء القارئ الذي يمتلك حجماً معجميًّا صغيرًا

٢ , ١.فك الترميز الصواتي:

يقصد بفك الترميز الصواتي «تطبيق معرفة عامة للنسق الإملائي لتحويل المكتوب إلى منطوق له معنى» سكوت وإهري (Scott, J. A., & Ehri, L. C.,1990:149). ويمكن قراءة الكلمة اعتماداً على فك ترميزها من خلال ربط كل خطية أو مجموعة خطيات في الكلمة بالفونيمات الموافقة لها، وربط الكلمة بمعناها. وتختلف هذه الطريقة من لغة إلى لغة تبعاً لفرضية العمق الإملائي (Orthographic Deep Hypothesis) التي تعنى برصد تنوع العلاقات بين الخطيات والفونيمات (كاتز وفروست ,Katz , L. & Frost R ., 1992)[٢]. فإذا كانت اللغة العربية، في الغالب، تميل إلى الحفاظ على العلاقة الأحادية بين الخطية والصوتية بين الصوامت على الأقل[٣]؛ أي أنها تخصص لكل صوتية خطية واحدة، مثل اللغات الفلندية (Finnish) والصربية الكرواتية (Serbo-Croatian)، ولغة الويلز (Welsh)؛ فإن لغات أخرى يمكن أن تخصص لصوتية واحدة خطيات متعددة،

---

٢ . يقصد بفرضية العمق الإملائي النسبة التي يمثلها التوافق بين الخطيات والصوتيات في لغة من اللغات.

٣ . يجدر بنا أن نلفت الانتباه إلى أن العلاقة بين الخطيات والفونيمات في اللغة العربية شبه شفافة باعتبار الصوامت، وأنها غير شفافة بالنسبة للصوائت.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مثل الفرنسية (k/ / =k,c,ck,q,cc,qu) والإنجليزية. وتخزن هذه الأصوات في الذهن، ويتم التأليف بينها عند نطق الكلمات خلال القراءة.

وقد ميز مارش وفريدمان وويلش وديسبيرغ (Marsh, G., Friedman, M., Welch, & Desberg, P..,1981) بين نوعين من فك الترميز الصواتي: المقطعي والسلمي. ويقصد بفك الترميز الصواتي المقطعي الربط الأحادي اعتمادًا على قاعدة التوافق بين الخطية والصوتية، وبالترميز الصواتي السلمي استعمال القيود الصوتية. إن قراءة الكلمة الفرنسية (usine) «مصنع» مثلًا، استنادًا إلى فك الترميز المقطعي، تقتضي نطقها على الصيغة التالية: /ysin/، وبالاعتماد على فك الترميز السلمي تنطق /yzin/؛ لأن الخطية (s) تنطق /z/ إذا وقع بين صائتين. فمن الناحية الديداكتيكية، يستتبع التمييز بين الطريقتين المختلفتين في فك ترميز الكلمة اختيار كلمات لا تتطلب تطبيق قيود صوتية خلال مرحلة فك الترميز خصوصًا بالنسبة للمراحل الأولى لتعليم اللغة.

ويعتبر فك ترميز الكلمات في اللغة العربية مقطعيًّا. ويقتصر فك الترميز السلمي على مواضيع محدودة؛ لأن التغيرات الصوتية تستتبعها تغيرات في الخطية. لاحظ أنه كان يفترض أن تتم كتابة «ازدهر» «ازتهر»، وتنطق /izdahara/ عند تطبيق القيد الصواتي الذي يوجب نطق التاء دالا؛ لأنها وقعت بعد صوت مجهور، غير أن التغير الصواتي استتبعه تغير في الخطية، مما سمح بفك الترميز المقطعي دون السلمي. وإذا تم حسم مسألة نطق معظم الكلمات في العربية من خلال إثبات التغييرات الصوتية خطيًّا مقارنة بالفرنسية والإنجليزية، فإن هذا الخيار سمح بتيسير فك الترميز أكثر من ربط الكلمة بمعناها؛ ففكُّ ترميز «اصطبر» أيسر من فك ترميز «اصتبر»؛ لأن الكلمة الثانية تتطلب تطبيق قيد صوتي، يتم بمقتضاه نطق التاء طاء، بخلاف «اصطبر» التي تعتبر غير شفافة (opaque)، ولا توحي مباشرة بصيغتها «افتعل». وتطرح هذه الكلمات المغلقة صعوبات تهم إدراك معناها، خصوصًا بالنسبة للذي لا يمتلك معرفة صرفية متقدمة. ومن الكلمات التي ينطبق فيها فك الترميز السلمي، نجد :«لكن»، و«أولئك»، و«هذا»، و«ال» الشمسية؛ لأنها لاتُنطق كما تُكتب. لذلك تتردد أخطاء المتعلمين في كتابتها (*لاكن، *هاذا، *أولائك،* أشمس). ومن الناحية الديداكتيكية، يحسن تقديم الكلمات التي يفك ترميزها سلميًّا بعد التحكم في فك الترميز المقطعي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢,٢.القياس:

تتم قراءة الكلمات غير المألوفة من خلال اعتماد إستراتيجية مشابهتها لكلمات مألوفة من الناحية الصواتية خُزِّنت طريقة نطقها في المعجم الذهني[٢]. وتستند إستراتيجية القياس إلى المشابهة في المقطع الموجود في صدر الكلمة، مثل(مركز، مرمر، مرقد...)، أو (قطار، قطاع، قطاف...)، أو إلى المشابهة في القافية، مثل (دار، غار، جار، نار،...). فالمتعلم الذي يمتلك حجمًا معجميًّا لكلمات تنتهي بنفس المقاطع، قد لا يجد صعوبة في قراءة كلمة غير مألوفة، تنتهي بنفس المقطع الصوتي للكلمات المألوفة. في هذا الصدد، يمكن اقتراح الفرضية التالية: فرضية التكافؤ الصواتي (Phonological Equivalence Hypothesis)، حيث يَفترض المتعلم أن نطق الكلمة يشبه كلمات مشابهة لها من حيث الخطية إلى أن يثبت العكس. لاحظ مثلًا، أنه إذا طُلِب من متعلم اللغة الإنجليزية أن ينطق (faugh) التي تنطق /fɔ/، فإنه يُتوقع أن ينطقها كما تنطق كلمة مشابهة لها في الخطية، مثل / laugh)/1æf) «ضحك»؛ لأنه يفترض أنها لها نفس القافية.

ويتضح ذلك في الدراسة التي أجراها مارش وآخرون (Marsh&al.,1981)، حيث تبين أن الأطفال يعتمدون على إستراتيجية القياس من أجل قراءة كلمات غير مألوفة. في هذا الصدد، قُدمت لائحة تتضمن كلمات حقيقية لمتعلمي المستوى الثاني. وطلب منهم قراءة كلمات غير حقيقية اختلقت لأغراض تجريبية. فتبين أن ٧٨٪ منهم نطقوا الكلمات بناء على مشابهتها لكلمات حقيقية تم التعرف على كيفية نطقها في مرحلة سابقة. وقد خلص مانيس وسزاسزولسكي وهوال وهورن (Manis,F.R.,Szeszulski,P.,Howell,M.& Horn,c.,1986) إلى نفس النتيجة المتمثلة في الاستناد إلى إستراتيجية القياس لقراءة كلمات غير مألوفة، خصوصًا إذا كانت الكلمات المشابهة لها ذات تواتر عال. وخلصت غوسوامي (Goswami,U.,1986,1988) في سلسلة من الدراسات إلى أن طريقة قراءة الكلمات اعتمادًا على القياس تتطور قبل لجوء المتعلم إلى فك الترميز. في الدراسة الأولى، يتعرف المتعلم قراءة كلمة ما، ثم تُكْتَبُ هذه الكلمة في أعلى لائحة تتضمن كلمات حقيقية، وكلمات غير حقيقية. ويطلب من المتعلم قراءة الكلمات. وقد

٢ . يقصد بالمعجم الذهني "قائمة من وحدات لغوية عرفية متغيرة تكمن في أذهان الأفراد من المجموعة اللغوية الواحدة على صورة متكاملة لا يدركونها إلا على وجه حدسي تقريبي" (محمد صلاح الدين الشريف (١٩٨٦)ص١٧).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تبين أن الكلمات التي تشترك في نفس الجذع مع الكلمة الشاهد، يتم نطقها أحسن من الكلمات التي تشترك معها في الحرف الأول فقط. وتبين في الدراسة الثانية أن اكتشاف المتعلم لقافية الكلمات يطور إمكانية قراءتها استنادًا إلى القياس. وبالتالي، يتضح أن قدرة المتعلم على تقطيع الكلمات إلى صدور وقوافٍ من شأنه أن يطور قدرة المتعلم على قراءة الكلمات ونطقها اعتمادًا على القياس؛ لأن إدراك المبتدئ لقوافي الكلمات من شأنه تعزيز كيفية نطقها.

٢,٣.التوقع:

يمكن تخمين الكلمات استنادًا إلى الخطيات الأولى المكونة لها من خلال القرائن السياقية الجملية (الكلمات الموجودة في محيطها)، أو اعتمادًا على قرائن سياقية غير لغوية. هب أن متعلمًا يعرف حرف الباء فقط. وقدمت له صورة مزرعة، وكُتبت تحتها كلمة ما تبدأ بالباء. يُتوقع أن يتعامل المتعلم مع الصورة مفترضًا أنها تتضمن حيوانًا يبدأ بحرف الباء (بقرة، بط،...). نلفت الانتباه أن هذه الطريقة يمكن أن يلجأ إليها المتعلم المبتدئ لقراءة الكلمات ذات المحتوى فقط، خاصة الأسماء دون الأفعال. ولا يمكن أن تفيد في قراءة الكلمات الوظيفية[٢].

٢,٤. المسح البصري:

قد لا يعتمد القارئ في قراءته للكلمات على فك الترميز فقط، بل يمكن أن يقرأ الكلمة من خلال المسح البصري. وينقسم المسح البصري إلى نوعين: يجسد النوع الأول المبتدئ الذي يمسح الكلمة بصريًا بالاعتماد على الخصائص الشكلية فقط. ويمثل النوع الثاني القارئ المتقدم الذي يستند إلى المسح البصري من خلال تخزين البنية الصواتية للكلمة في المعجم الذهني.

يتصل المسح البصري عند المبتدئ ببعض الكلمات المتداولة في الأماكن العمومية شأن «ممنوع» و«خروج»، و«طاكسي»، و«قف»، و«دانون» وغيرها. ويستند في مسحها بصريًا إلى الصورة الصوتية المخزنة في الذاكرة المقترنة بالخصائص الشكلية والقرائن

٢ . نريد بالكلمات الوظيفية الكلمات التي ليس لها محتوى معجمي، مثل (كذلك، إنّ، بل، حتى، لكن، لقد، وما إلى ذلك).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البصرية. وتقتصر على الكلمات التي سبق تعرفها، ولا يمكن أن تطال كلمات غير مألوفة. ويتم تنشيط تهجيتها ونطقها ومعناها فور رؤيتها. ولا يحتاج القارئ إلى بذل جهد أو استغراق وقت في قراءتها[٢]. ويُستدل على وجود آلية المسح البصري بما يلي:عندما يُطلب من متعلمي المستويات الأولى قراءة كلمات في سياقات خادعة (مثلاً، كلمة (حليب) على علبة دواء، أو كلمة (عصير) على قنينة ماء، فإنه يُتوقع أن تعتمد نسبة كبيرة منهم على السياق لقراءة الكلمات. صحيح أنه في هذه الحالة، يعتمد المتعلم على ربط الكلمة بالصورة، غير أنه يخزن الشكل البصري للكلمة في معجمه الذهني ليتوسل بها في قراءة الكلمة في سياقات مختلفة.

ويرتبط المسح البصري عند المتقدم بالكلمات التي درج على فك ترميزها في سياقات مختلفة، وتخلى عن فك الترميز لصالح المسح البصري للكلمات ربحاً للوقت واختصارًا للجهد. إن القارئ يتوسل بطريقة فك الترميز خلال القراءة الأولى، ثم يشكل طريقًا خاصــًّا بولوجها في المعجم الذهني في القراءات اللاحقة. ثم تصبح طريقة فك الترميز معطلة (إهري (Ehri,1992)) بالنسبة للكلمات التي تم تخزينها في المعجم الذهني لصالح المسح البصري. لذلك يعتبر فك الترميز سابقًا على المسح البصري بالنسبة للقارئ المتقدم، بخلاف المبتدئ الذي يستند إلى مسح بصري لم يقم على مهارة فك الترميز.

ومع ذلك، يبدو أن المسح البصري لا يتوج دائمًا فك الترميز لدى القارئ المتقدم. فرغم تطور فك الترميز لدى القارئ المتقدم، فإنه لا يستغني عنه لصالح المسح البصري؛ فكلمات من قبيل الأوائليات النحتية(acronyms)[٣]، تستند إلى شكلها، وتتم قراءتها استناداً إلى الطريقة الشعارية(logographic)؛ أي من خلال ربط شكلها من حيث طولها أو عدد الحروف الصاعدة أو الهابطة أو غيرها بمعناها.

---

٢ . هناك خلاف حول السيرورة التي بمقتضاها تصبح الكلمة كلمة-بصرية (sight-word)، حيث تستند الرؤية التقليدية إلى اقتران شكل الكلمة بطريقة نطقها ومعناها في المعجم الذهني. وتعترض إهري (Ehri,1992) على هذه الرؤية مؤكدة أن الكلمة-البصرية تتشكل من خلال اقتران الحروف بالأصوات الموافقة لها في المعجم الذهني.

٣ . نعتمد الأوائليات النحتية مقابلا لكلمة (acronyms) (ينظر الفاسي الفهري (١٩٩٧)ص١٥). ويقصد بها الكلمات التي يتم تكوينها من أوائل كلمات. فكلمة (FAO) أوائلية نحتية من (Food and Agriculture Organization).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣.مراحل قراءة الكلمة:

تقترح (إهري(Ehri,2002)) خمس مراحل لقراءة الكلمة. وتفترض أن هذه المراحل كلية، وأن أي خلل في إحداها تستتبعه اختلالات في قراءة الكلمة. ويتعلق الأمر ب : ماقبل-ألفبائية، والألفبائية الجزئية، وتمام الألفبائية، والألفبائية المدعمة، ومرحلة الألفبائية الآلية.

٣,١.المرحلة ما قبل-ألفبائية:

تهم هذه المرحلة أطفال ما قبل التمدرس والمتمدرسين الكبار الذين يعانون من صعوبات قرائية؛ أي غير المتحكمين كليًّا في النظام الألفبائي. وسميت هذه المرحلة ما قبل-ألفبائية؛ لأن النظام الألفبائي لا يُوظَّف لقراءة الكلمات. ويقتصر الطفل في هذه المرحلة على قراءة الكلمات اعتمادًا على طريقة الكلمة البصرية (sight-word)؛ لأن الطفل لا يعرف أن سلسلة الحروف المكونة للكلمة توافقها سلسلة من الأصوات. كما يقتصر الطفل على قراءة الكلمات استنادًا إلى الذاكرة أو القرائن السياقية؛ لأنه لا يمتلك القدرة على فك ترميز الكلمة أو قراءتها اعتمادًا على إستراتيجية القياس؛ لأنه لا يمتلك حجمًا معجميًّا يمكنه من إجراء قياس على كيفية نطق كلمات مخزنة في المعجم الذهني. وتُسمَّى أيضـًا مرحلة القرينة الانتقائية(selective-cue) (جيول(Juel,C.,1991)؛ لأن الطفل يستند إلى انتقاء القرائن لتذكر كيفية قراءة الكلمة. وتسمى مرحلة الربط المزدوج (paired-associate)(غوف وهيلينجر(Gough, P.B., & Hillinger, M.L.,1988)؛ لأن الطفل يتوسل فقط ببعض الخصائص الشكلية للكلمة، ويربطها بشكل اعتباطي بطريقة نطقها ومعناها. وتسمى المرحلة الشعارية (logographic) (إهري(Ehri,1999)؛ لأن الطفل يستند إلى خصائص لا ألفبائية لقراءة الكلمة شأن طول الكلمة أو شكلها كما هو الأمر بالنسبة للغة الصينية؛حيث يمثل الرمز بأكمله كلمة أو مورفيما، ولا يمثل فونيما. لاحظ مثلًا، أن الراشد الذي لا يعرف القراءة يمكن أن يعرف أن(Taxi) تمثل سيارة أجرة. وإذا صادف أن استند إلى خطية لمعرفة الكلمة، فإن الأمر لا يتعلق باستعمال طريقة فك الترميز، بل لبروزه أو لشكله. لذا يفترض مثلًا، أن يتم ربط(look) «نظر» بمعنى النظر؛ لأنه يتضمن عينين في الوسط(oo) في الإنجليزية.

وتطرح هذه الطريقة صعوبات بالغة؛ لأنه يصعب تذكر الكلمة لاعتباطية الروابط

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بين القرائن البصرية والكلمة، وعدم نسقيتها، مما يمكن أن يترتب عليه أخطاء في قراءة الكلمات. كما أن الصعوبة تتعقد أكثر عند تطور حجم المعجم؛ لأنه يصعب عمليًّا تحديد القرائن البصرية الخاصة بكل كلمة. لذا، قد يبدو أن اللجوء إلى هذه الطريقة يمكن أن يسعف في قراءة بعض الكلمات فقط وتعرفها. وتسمح بقراءة الكلمات المألوفة، ولا تتعداها إلى غيرها من الكلمات غير المألوفة.

أشرنا في البحث أعلاه أن المتعلم المبتدئ يمكن أن يعتمد على قرائن لتعرف الكلمة، غير أن محدوديتها تتمثل في وجود كلمات قد تكون مشابهة لها في القرائن، غير أنه يمكن أن تكون مختلفة عنها في النطق والمعنى. فكلمة (look) «نظر» تشبه (moon) «قمر»، و(tool) «أداة»، و(book) «كتاب» في القرينة البصرية(oo) ، لكنها تختلف عنها في النطق والمعنى. وقد تشترك كلمات في اللسان العربي في بعض القرائن البصرية، مثل تشابه «فؤوس»، و«وكؤوس»، و«رؤوس» في القرينة البصرية «ؤو» لكنها تختلف عن بعضها في النطق والمعنى. فإذا تم الاعتماد على السياق أو القرائن البصرية، ووضعت كلمة تحت صورة سيارة مثلًا، فإنه من المفترض أن يقرأها المتعلم «سيارة» أو «عجلة» أو أي شيء آخر.

من مستلزمات هذه المرحلة من الناحية الديداكتيكية اختيار كلمات تقدم قرائن بصرية لقراءتها، وأن يتم إبرازها حتى يستطيع المتعلم تخزينها. وإذا استشعر المتعلم المبتدئ أنه بإمكانه أن يقرأ الكلمة اعتمادًا على نفسه، فإن المرحلة التي تلي يمكن ألا تطرح صعوبات. كما ينبغي أن يكتشف المتعلم الحاجة إلى إستراتيجية أكثر تطورًا تسعفه في تقليص جهد تخزين الكلمات واسترجاعها، وفي تفادي الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها خلال النطق.

٣, ٢. المرحلة الألفبائية الجزئية:

يقصد بالمرحلة الألفبائية الجزئية قراءة الكلمة استنادًا إلى المسح البصري مع ربط بعض الخطيات بالفونيمات الموافقة لها. إذ يلاحظ أن المتعلم خلال هذه المرحلة يعاني من ضعف القدرة على فك ترميز الكلمة، والاعتماد على إستراتيجية القياس؛ لأن النظام الألفبائي لَمَّا يكتمل بعدُ. فخلال هذه المرحلة يؤكد مازون (Mason,J.,1980) أن الطفل يبدأ في فك ترميز بعض الخطيات.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويزاوج المتعلم خلال مرحلة الألفبائية الجزئية بين الكلمة-البصرية وفك ترميز بعض الخطيات بربطها بالفونيمات الموافقة لها. فإذا قُدِّمت للمتعلم صورة مزرعة، وتحتها كلمة تبتدئ بحرف الباء مثلاً، فإنه يفترض أن يتعرف المتعلم على الكلمة اعتماداً على المزاوجة بين الإستراتيجيتين للتعرف على الشيء المقصود.

وتتميز هذه المرحلة بمعرفة المتعلم للأصوات التي لها علاقة بطريقة نطقها. لاحظ مثلاً، في اللغة الفرنسية، تنطق الصوامت (b,r,t,d,...) معزولة وضمن الكلمة بنفس الطريقة، بخلاف الخطيات (w,q,h,y)، حيث يختلف نطقها معزولة عن طريقة نطقها ضمن الكلمة. وقد يجد المتعلم المبتدئ صعوبة في قراءة الهمزة (أ) في الكلمات، مقارنة بقراءة الباء والتاء مثلا؛ لأن الهمزة يختلف نطقها معزولة عن نطقها ضمن كلمات، بخلاف الباء والتاء، حيث تنطقان معزولتين، وضمن كلمات بنفس الطريقة. لذلك نفترض أن المتعلم خلال هذه المرحلة لا يجد صعوبة في قراءة الكلمات التي تتضمن صوامت من النوع الأول.

وتطرح هذه المرحلة صعوبات تتمثل في كون المتعلم يمكن أن ينظر إلى تقليبات الكلمات شأن (برد)، و(درب)، و(قرب)، و(برق) باعتبارها تمثل نفس الكلمة؛ لأن المتعلم ينطلق من الخطيات المألوفة لديه لقراءة الكلمة بصرف النظر عن موقعها في الكلمة. ويمكن أن يخطئ قراءة الكلمة؛ لأن كلمات متعددة يمكن أن تشترك في المعرفة الألفبائية والقرائن السياقية المعتمدة. في هذه الحالة، ينبغي تصويب اتجاه القراءة لقراءة الكلمة قراءة صحيحة.

ومن إيجابيات هذه المرحلة مقارنة مع المرحلة السابقة، تطور القدرة على تذكر الكلمة؛ لأن تذكرها يعتمد بالإضافة إلى الكلمة-البصرية على المعرفة الألفبائية. وتستلزم هذه المرحلة من الناحية الديداكتيكية اختيار الكلمات التي تتضمن العلاقة بين الخطيات والصوتيات التي تعرفها الطفل من أجل خلق الشعور لديه بامتلاكه القدرة على قراءة الكلمات. فإذا كان يتحكم في ربط الخطية (م) بالصوتية الموافقة لها فقط في كلمة (موز)، فإن احتمال قراءتها ضعيف مقارنة بالتحكم في ربط كل الخطيات بالفونيمات الموافقة لها. صحيح أنه في البداية لا يمكن أن نختار الكلمات بناء على التحكم في الربط الكلي، ولكن يتعين التدرج في ذلك تبعاً لتطور التحكم في النظام الألفبائي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣,٣.مرحلة تمام الألفبائية:

يقصد بمرحلة تمام الألفبائية (full-alphabetic) ربط جميع الخطيات المكونة للكلمة بالفونيمات الموافقة لها. ويمتلك المتعلم خلال هذه المرحلة القدرة على تعرف جميع الكلمات سواء المألوفة أو غير المألوفة. وتتميز بالبطء خلال المراحل الأولى. وتتطور شيئًا فشيئًا بفعل القراءة. وينصح بالإكثار من القراءة في هذه المرحلة لتسريع التحكم في الربط بين الخطية والصوتية. ويترتب على التحكم في الألفبائية تطور حجم معجم المتعلم؛ لأن تخزين الكلمات في المعجم الذهني استناداً إلى الربط التام بين الخطية والصوتية أكثر فعالية من الطرق الأخرى.

ويطور المتعلم خلال هذه المرحلة إستراتيجية القياس؛ حيث يصبح بإمكانه أن يقرأ الكلمة اعتمادًا على مشابهتها لكلمات مألوفة مشابهة لها في الفونيم الأول (دار، نار، جار،...). وتطرح قراءة النص صعوبات، وذلك بالنظر إلى حداثة العلاقة التي تجسر الخطيات بالفونيمات؛ حيث ينبغي أن يتم تكرار العلاقات بينها في الكلمات الأولى من أجل تعزيزها، وخلق الشعور لدى المتعلم المتمثل في امتلاكه القدرة على القراءة دون صعوبات. وترتبط درجة صعوبة قراءة الكلمات خلال هذه المرحلة بعدد العلاقات التي تم التحكم فيها، وبعدد الكلمات غير المألوفة، وبمعاني الكلمات.

إن ما يترتب على هذه المرحلة من الناحية الديداكتيكية يتمثل في ضرورة تعزيز قدرة المتعلم على ربط الخطيات بالصوتيات الموافقة لها، وذلك من خلال تشجيعه على قراءة نصوص بسيطة تتضمن نسبة كبيرة من الخطيات التي لا يجد المتعلم صعوبة في ربطها بالفونيمات الموافقة لها. كما يتوجب على المدرس أن يطور قدرة المتعلم على هذه الإستراتيجية من خلال تقطيع الكلمات إلى مقاطع، وتقطيع المقاطع إلى صدور وقوافٍ، ومطالبة المتعلم بالإتيان بكلمات لها نفس القوافي مثل، (قطْف، عطف،...)؛ لأنها تبين أن المتعلم يستعين بالكلمات المألوفة على قراءة غير المألوفة من خلال علاقات المشابهة بينها في الصدور والقوافي.

في هذا الإطار، قام غاسكانس وداونر وأندرسون وشومر (Gaskins, I.W., Downer, M.A.,Anderson,R.C.& Schommer,M.,1988) ببلورة برنامج قارن وقابل (compare/contrast-program.) لتطوير تعرف الكلمة اعتمادًا على إستراتيجية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القياس، لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات قرائية على آلية فك الترميز بالاعتماد على الوعي والمراقبة بوصفهما مكونين ميتامعرفيين.

يقوم البرنامج على ضرورة تعرف المتعلمين خلال السنة الأولى من التعلم ما يقارب ٩٣ كلمة. تجسد هذه الكلمات جميع أنواع العلاقات بين الخطية والفونيم (grapheme-phoneme) في اللغة موضوع التعلم. يتم تخزين هذه الكلمات بوصفها كلمات–بصرية. وعندما يتعلم المتعلم كلمة ما مثل، **(فأس)** يُطالب بالإتيان بكلمات لها نفس القافية (كأس، رأس،...) بغاية تعزيز العلاقة بين الخطية والفونيم بشكل غير مباشر، فيشعر المتعلم أنه انتقل من الربط الأحادي(ك- أ- س) إلى ربط قطعة بأكملها (ك- أس)، فتتعزز لديه القدرة على فك الترميز.

٣ ,٤ .مرحلة الألفبائية المدعمة:

تعتبر المرحلة الألفبائية المدعمة (Consolidated-Alphabetic) مرحلة متقدمة عن مرحلة تمام الألفبائية؛ لأنها تتجاوز الربط الخطي الأحادي بين الخطية والفونيم، بل يستند المتعلم خلال هذه المرحلة إلى ربط قطعة (chunk) خطية بقطعة صوتية. وقد تكون هذه القطع مقاطع أو لواصق أو جذوعـًا أو صدورًا أو قوافي. إن التخلي عن الربط الخطي بين الخطيات والفونيمات لصالح الربط بين القطع من شأنه أن يفسر السرعة والدقة في الأداء. ويستند المتعلم خلال مرحلة الألفبائية المدعمة إلى الكلمات ذات التواتر العالي، والكلمات التي تتضمن مقاطع قليلة (كل، نعم، في، ليس،...) ولواصق (است/ خرج، است/ عمر، ...) باعتبارها قطعًا تتردد في كلمات متعددة. يأخذ المعجم البصري في التطور خلال هذه المرحلة؛ لأن المتعلم يستطيع تخزين كلمات متعددة؛ إذ يخزن قطعًا بأكملها.

تستدعي هذه المرحلة من الناحية الديداكتيكية، اختيار كلمات تدعم انتقال المتعلم من الربط الخطي إلى ربط القطع، وذلك باختيار كلمات ذات تردد عال، أو مألوفة بالنسبة إليه. كما تقتضي هذه المرحلة اختيار كلمات أحادية المقطع، تأتلف مع مقاطع أخرى لتكوين كلمات متعددة المقطع، مثل (مِنْ/ مِنْقار)، (كل/ كلكم). كما يمكن إدراج الكلمات المركبة صرفيًّا، مثل: (استعمل، انقشع، تشاجر،...).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣,٥.المرحلة الآلية:

وأخيرًا، تعتبر المرحلة الآلية (Automaticity) المرحلة التي يستغرق فيها المتعلم نفس المدة لقراءة الكلمات المألوفة والكلمات غير المألوفة؛ لأن جل الكلمات التي يصادفها المتعلم أثناء القراءة كلمات تنتمي إلى معجمه البصري. وتتسم هذه المرحلة بالسرعة والدقة في القراءة. فعندما يصادف المتعلم كلمات أجنبية أو كلمات تقنية تنتمي إلى مجال بعينه، فإنه يعتمد على مجموعة من الإستراتيجيات لمعرفتها، كأن يفككها إلى المقاطع المكونة لها، أو إلى الصرفيات المتضمنة فيها. وينصرف التركيز كليًّا خلال هذه المرحلة إلى معنى النص.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خلاصات وتوصيات

عرضنا في هذا البحث علاقة البنية الصواتية بالقراءة. واستقصينا أهم الطرق التي يتوسل بها الفرد لقراءة الكلمات. ويتعلق الأمر بطريقة فك ترميز الكلمة استنادًا إلى ربط الخطيات بالفونيمات الموافقة لها، وبطريقة القياس التي تفيد أن القارئ يتعرف الكلمات من خلال قياسها ومشابهتها لكلمات سبقت قراءتها، وطريقة التوقع حيث يتنبأ الفرد بقراءة الكلمة انطلاقًا من القرائن المتصلة بالكلمة ذاتها، كأن يتعرف الفرد خطية واحدة دون الخطيات الأخرى، ويربطها بالسياقات الخارجية، والطريقة البصرية التي بموجبها يتعرف الفرد الكلمة استنادًا إلى مسحها بصريـًّا دون الحاجة إلى فك ترميزها. وختمنا بالمراحل التي يمر منها الفرد ليصل إلى القراءة الآلية.

استنادا إلى الخلاصات التي آل إليها البحث في كل فقرة من فقراته، نوصي بما يلي:

- ضرورة الوعي بالمراحل التي تسم تطور تعلم القراءة بالنسبة لمتعلم اللغة العربية باعتبارها لغة ثانية.
- يجب الوعي بالمستلزمات الديداكتيكية لكل مرحلة.
- ينبغي الوعي بالطرق التي ينهجها متعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية.
- يتعين اختيار الكلمات الأولى خلال تعليم القراءة استناداً إلى معايير صواتية، تتيح للمتعلم إمكانية بلوغ مرحلة الآلية؛ حيث يتعيّن خلال مرحلة الألفبائية الجزئية مثلًا، انتقاء الكلمات التي يتحكم المتعلم في ربط خطياتها بالفونيمات الموافقة لها.وينبغي تقديم الكلمات التي يتم ربط خطياتها بالفونيمات الموافقة لها مقطعيًّا قبل الكلمات التي تفكك سلّميًّا. وينبغي خلال بلوغ مرحلة الألفبائية المدعمة اختيار كلمات ذات تواتر عالٍ، تتضمن مقاطع قليلة أو تتضمن لواصق متواترة. ويتعين خلال مرحلة تمام الألفبائية اختيار نصوص بسيطة تتضمن كلمات يجيد المتعلم ربط خطياتها بالصوتيات الموافقة لها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- البايبي، أحمد .(٢٠١٢). القضايا التطريزية في القراءات القرآنية دراسة لسانية في الصواتة الإيقاعية، الجزء الأول، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- صلاح الدين الشريف، محمد.(١٩٨٦). بين النظرية اللغوية والتطبيق الصناعي، مجلة المعجمية،ع٢، تونس.
- الفاسي الفهري، عبد القادر .(١٩٩٧). معجم المصطلحات اللسانية، ط١،دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.
- لعيس، إسماعيل .(٢٠٠٩). علاقة الوعى الفونولوجى بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، العدد٣٨،ص ص٢٨-٤٦.
- منتصر،مسعودة والشايب، محمد الساسي، ولعيس، إسماعيل .(٢٠١٤). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤-٥)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد١٥، ص ص٢٥-٣٥.

- Adel Abdulla Mohammed & Amaal, Ahmed (2012). Effectiveness of a Phonological Awareness Training Intervention on Word recognition ability of Children with Autism Spectrum Disorder, International Journal of psycho-educational Sciences , Issue(2), No.(1) , pp-1-17 .
- Ashby, J., & Rayner, K. (2004). Representing syllable information during silent reading: Evidence from eye movements. Language & Cognitive Processes, 19, 391-426.
- Ashby, J. (2006). Prosody in skilled silent reading: Evidence from eye movements. Journal of Research in Reading, 29, 318-333.
- Cannock, J., & Suárez, B. (2014). Phonological awareness and lexical processes in reading in five year old kindergarten and

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

second grade students from a school in the City of Lima, Propósitos y Representaciones, 2(1), 9-48.

- Chapman, M. L. (2003). Phonemic awareness: Clarifying what we know. Literacy Teaching and Learning, 7(1-2), 91-114.
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the Development of Sight Word Reading and Its Relationship to Recoding. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading Acquisition (pp. 107-143). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehri, L.C. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. British Journal of Educational Psychology: Monograph Series, 1, 7–28.
- Ferrand, L., Segui, J., & Humphreys, G. W. (1997). The syllable"s role in word naming. Memory & Cognition, 25, 458-470.
- Gaskins, I. W., Downer, M. A., & Gaskins, R. W. (1986). Introdution to the Benchmark School wordidentification/ vocabulary development program. Media, PA: Benchmark Press.
- Gaskins, I.W., Downer, M.A.,Anderson,R.C.& Schommer,M. (1988). a metacognitive approach to phonics : using what you konw to decode what you don"t know, remedial and special education,9,36-41.
- Goswami, U. (1986). Children"s use of analogy in learning to read: A developmental study. Journal of Experimental Child Psychology, 42,73–83.
- Goswami, U. (1988). Orthographic analogies and reading development. Quarterly Journal of Experimental Psychology: Human Experimental Psychology, 40(A), 239–268.
- Gough, P.B., & Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: An unnatural act. Bulletin of the Orton Society, 20, 179-196.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Juel, C. (1991).Beginning reading. In Rebecca Barr & al. (Eds.), Handbook of Reading Research, vol. II (pp.759-787). New York / London, Longman.
- Katz , L. & Frost , R .(1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis . In R. Frost & L. Katz (Eds), Orthography, phonology, morphology, and meaning (pp. 67 – 84) Amsterdam : Elsevier North Holland Press .
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. Journal of Educational Psychology, 72, 686-700.
- Liberman. 1. Y.. Shankweiler , D., Liberman. A. M.. FOWLER. C.. & Fisher . F. W. Phonetic segmentation and recoding in the beginning reader. In A. S. Reber & D.Scarborough (Eds.), Toward a psychology of reading: The proceedings of the CUNY conferences. Hillsdale. N.J:Lawrence Erlbaum.
- Manis,F.R.,Szeszulski,P.,Howell,M.& Horn,c.(1986). a comparison of analogy and rule-based decoding strategies in normal and dyslexic children, journal of reading behavior,18,203-218.
- Manyak, P. C. (2008). Phonemes in use: Multiple activities for a critical process. Reading Teacher, 61(8), 659-662.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G.E. MacKinnon & T. G. Waller (Eds.), Reading research: Advances in theory and practice (Vol. 3, pp. 199-219). New York:Academic Press.
- Mason, J. (1980).When do children begin to read: An exploration of fouryear- old children"s letter and word-reading competencies. Reading Research Quarterly, 15, 203-227.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Morais,J.,Cary,L.,Alegria,J. &Bertelson, P.(1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Cognition, 7,323-331.
- Nesdale, A.R., Herriman, M.L., & Tunmer, W.E. (1984). phonological awareness in children in W.Tunmer &al. metalinguistic awareness in children (pp.55-72) New York, Springer.
- Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. In K. Stanovich (Ed.), Children"s reading and the development of phonological awareness [Special issue]. Merrill-Palmer Quarterly, 33(3), 283-320.
- Perfetti , C. A. , Zhang , S. , & Berent , I . (1992). Reading in English and Chinese: Evidence for a 'universal" phonological principle . In R. Frost & L Katz (Eds), Orthography, phonology, morphology, and meaning (pp. 227 – 248). Amsterdam : North-Holland .
- Schiller, N. O. (2000). Single word production in English: The role of subsyllabic units during phonological encoding. Journal of Experimental psychology: Learning, Memory, & Cognition, 26, 512-528.
- Scott, J. A., & Ehri, L. C.(2000). Sight word reading in prereaders: Use of logographic vs. alphabetic access routes. Journal of Reading Behavior, 22, 149-166.
- Suggate, Sebastian P.(2016). A Meta-Analysis of the Long-Term Effects of Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, and Reading Comprehension Interventions, Journal of Learning Disabilities, Vol. 49(1) 77–96.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Torgesen, J. K. (2000). Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters. Learning Disabilities Research & Practice, 15, 55-64.
- WimmerH., Landerl K., Linortner . & Hummer , P. (1991). The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than precondition but still important. Cognition, 40, pp 219-249.
- Wimmer,H&al.(1994). The role of rhyme awareness in learning to read a regular orthography, Brztish Journal of DeveLopmentaL PsychoLogy , 12,469-484.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تَحليل اختبار الكَفَاءَة اللُّغويّة في اللُّغة العَربيّة للنَّاطِقين بغَيرِها في ضَوْء الكِفَايات التَّواصليّة

د. مَحْمُود عَلِيّ شَرَابِي[١]

الملخص

تحددت مشكلة البحث في الحاجة الملحة لتطوير اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن ثَمَّ سعى الباحث إلى تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وربط المادة الاختبارية بالكفايات التواصلية التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها، حيث ندرت الدراسات والبحوث التي تناولت تحليل الكفايات التواصلية في اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، رغم افتقار الميدان لها والحاجة إليها، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات والبحوث السابقة. لذا سعى الباحث للتصدي لهذه المشكلة وتحديد الكفايات التواصلية المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ثم تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء هذه الكفايات التواصلية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات، ووصف الظاهرة، وتحديد مشكلتها، وتحليل بياناتها، لتحقيق أهداف البحث ووصولًا للنتائج والاستفادة منها.

١ - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغـةِ العربيـةِ للناطقين بغيرها المساعد في معهد تعليم اللغة العربية، ومستشار مركز اللغويات التطبيقية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وأفرز البحث العديد من النتائج كان من أبرزها ما يلي:

- خلص البحث إلى (٢٢) كفاية من الكفايات التواصلية المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ومقسمة على أربعة مجالات، منها (٥) كفايات تتعلق بالكفايات التواصلية اللغوية، و(٧) كفايات تتعلق بمجال الموقف التواصلي، و(٦) كفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الاستكشافية، و(٤) كفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الإستراتيجية.
- وهذا يشير إلى التباين في تمثيل هذه الكفايات وضرورة مراجعة اختبار اللغة العربية المقنن في مركز قياس؛ لأن منهجية تصميم الاختبارات تفتقر إلى البناء المحكم المتوازن فتارةً تُمثل الكفاية بتكرار ونسبة متوازنين، وتارةً بتكرار ونسبة منخفضين، ولا بد من مراعاة جميع الكفايات، حيث إن عدم التوازن والشمول في جميع الكفايات يُفقد الكفاية أهميتها، بل ويضعف من شأن تعلم واكتساب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لهذه الكفايات.
- كما أشارت نتائج البحث إلى أن الكفايات التواصلية المتصلة بالموقف التواصلي، كانت أكثر تمثيلاً في اختبار اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية (٦ -١٢) بنسبة ٣٩,٩٪؛ لأنها تتعلق بتحديد المعنى الذي تحمله الرسالة، والتغلب على الظروف والمؤثرات المحيطة بالموقف التواصلي، والتعبير عن جمل مؤثرة في موقف تواصلي، وخلص الباحث أيضًا إلى أن الكفايات التواصلية المتصلة بمستوى الموقف التواصلي، كانت أكثر تمثيلاً في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بنسبة ٢٠,٩٪. كما أشارت نتائج البحث إلى أن الكفايات التواصلية المتصلة بالكفايات التواصلية الاستكشافية كانت أقل تمثيلاً في اختبار اللغة العربية المقنن للناطقين بغيرها، بنسبة ٢٣,٨٪، للاهتمام باكتشاف الأخطاء المنطقية أو الأخطاء اللغوية والأسلوبية في النص، وتحديد المعلومات المرتبطة بالنص أو بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه ... وغيرها.

الكلمات المفتاحية : اِختبار الكَفَاءَة اللُّغويّة / اللُّغة العَربيّة للنَّاطِقين بغَيرها / الكِفَايات التَّواصِليّة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Abstract

The research problem appeared in the urgent need to develop proficiency tests in the Arabic language for non-native speakers. The researcher then seeks to analyze the linguistic proficiency test in the Arabic language for the other speakers. and to link the experimental material with the communicative skills needed by the Arabic speakers. Tests of language proficiency in the Arabic language for non-speakers. despite the lack of field and the need for them. as confirmed by the results of studies and previous research. In order to address this problem. the researcher sought to determine the appropriate communicative competencies among the Arabic language learners and then analyze the linguistic proficiency test in the Arabic language for the other speakers in light of these communication skills. The researcher relied on descriptive analytical methodology based on collecting information. describing the phenomenon. identifying its problem and analyzing its data. which serves the research objectives and helps in reaching the desired results and teaching Arabic language skills in the light of communication skills.

The research produced many results. the most prominent of which are the following:

- The research identified (22) the adequacy of the communication skills appropriate among the Arabic speaking speakers and divided into four areas. including (5) competencies relating to linguistic communication competencies. (7) competencies related to the field of communication position. and (6) competencies related to the field of competencies Communication outreach. and (4) competencies related to strategic communication skills.
- This refers to the variation in the representation of these competencies and the need to review the test of the Arabic language in the measurement center; because the methodology of design tests lacks the balanced balanced construction frequency is sufficient to repeat and the ratio of balanced. and sometimes frequen-

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

cy and low rate. and must take into account all competencies. Balance and inclusiveness in all competencies. the importance of efficiency is lost. and even diminishes the acquisition of Arabic language learners who speak other competencies.

- The results of the study indicated that communication skills related to the communicative attitude were more representative in the Arabic language test for non-Arabic speakers (6-12) by 39.9% because they seek to determine the meaning of the message and to overcome the conditions and influences surrounding the communicative attitude. The researcher concluded that communication competencies related to the level of communicative attitude were more representative in the test of the Arabic language of the non-native speakers by 20.9%. The results also indicated that the communication competencies related to communication communication competencies were less Representation in the Arabic language test legalized for non-native speakers. increased by 23.8%. with attention to the discovery of logical errors. linguistic and stylistic errors in the text. identifying information Almkrtbth text or Balmowodua information beyond him ... and others.

- Keywords: Language proficiency test / Arabic language for non-native speakers / Communicative Competence

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولًا: الإِطار العام للبحث

مقدمة:

تُعتبر الاختبارات اللُّغوية وقياس مَهارات اللّغة العربيّة من أهم العوامل التي تُساعد في تطويرها وتيسيرها لدى الدارسين النّاطقين بغيرها، وأداة مُهمة لقياس الثّروة اللّغوية المُتراكمة لدَى مُتعلمي اللّغة العربيّة النّاطقين بغيرها على مدى التقدُّم في المستويات اللغوية وسنوات الدراسة، والتمكّن من المهارات اللغوية والقدرة على توظيفها في التواصل مع المجتمع، وليس هناك اهتمام بالكيفية التي حصل من خلالها الطالب على المعرفة والمهارات اللغوية بقدر الاهتمام بقدرته على توظيف تلك المعرفة والمهارات واستخدامها في المواقف الحياتية التواصلية.

واختبارات الكفاءة اللغوية تقيس القدرة على استخدام اللغة لأغراض حياتية حقيقية بغض النظر عن الطريقة التي اكتسبت بها. ولذلك فإن المعاهد التي تعنى بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها تحتاج إلى دعم لغوي كبير، وإدراك حقيقي لأهمية تطوير اختبارات الكَفاءة اللّغوية المِعيارية التي يقوم عليها خُبراء من ذوي الاختصاصات المختلفة ويتم تفريغهم لهذا الغرض، ويكون ذلك بالتنسيق مع المؤسسات التي تعمل في هذا المجال، وهو أمر مغيب إلى حد كبير. (عبيدات،٢٠١٦: ٣٥٧).

كما تُعتبر القُدرة التواصليّة للأفراد باللّغة الهَدف من أهم أهداف البرامج اللغوية. وهذا يُشير إلى أن آلية مفهوم التّواصل اللّغوي يتعدى القدرة على صياغة جمل صحيحة نحويًا للاختبار إلى اتساق الجمل مع المواقف. (Kunnan. 2012. p.132). فقد بدأ الاهتمام بتوحيد مَعايير الكَفاءة اللُّغوية باللُّغة العربية في رابطة معلمي اللغات الأجنبية ACTFL في الولايات المتحدة عام ١٩٨٩، وأصدرت الرابطة دليل الكفاءة في اللغة العربية (Proficiency Guidelines. 2012ACTFL)، الذي يقسم مستويات الكفاءة في اللغة العربية إلى عشرة مستويات تبدأ من المبتدئ وحتى الفائق، ويضع مقاييس للكفاءة في مهارات اللغة العربية، في كل مستوى من المستويات.

وعلى مستوى التجارب الأوروبية، فقد أصدر الاتحاد الأوروبي إطاراً مرجعياً للغات الأوروبية من خلال مجلس التعاون الثقافي الأوروبي ٢٠٠١م، يضعُ معاييرَ

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عامة للكفاءة اللغوية في اللغات الأوروبية؛ لتكون دليلاً مرجعيًا للقائمين على تصميم الاختبارات أو المناهج التعليمية. ويقسم الإِطار المَرجعيّ الأُوروبيّ للغات مُستويات الكَفاءة إلى ستة مستويات مُوحدة؛ فهناك A1 وA2 ويشكلان المرحلة الابتدائية، ثم B1 و B2 وهما يشكلان بدورهما المرحلة الوسطى، وأخيراً C1 وC2 وهما يشكلان معاً المستوى المتقدم الأخير في تعليم وتعلم لغة معينة، ولكل مستوى من هذه المستويات اختبار مُوحد في صياغته ومُدته وأهدافه، وأيضا في طرق تقييم نتائجه.

وإذا كان هدف واضِعي الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المُشترك للغات هو تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظراً للاختلافات القائمة بين نُظُم تعليم اللغات في أوروبا في وصف الكَفاءة اللّغوية وحدودها. فما أحوجنا إلى توحيد المعايير التي تصف الكفاءة اللغوية في اللغة العربية، خُصوصًا أنه لا توجد حواجز لغوية بين العالم العربي، كما هو الحال في أوروبا التي تتفاوت لغاتُها من دولة لأخرى (الحبيبي، ٢٠١٢، ٢٩).

ولذا يمكن القول بأنه أينما توجد اختبارات الكَفاءة اللّغوية توجد أيضاً معايير الكَفاءة اللّغوية، فلا يمكن أن تبنى اختبارات دون تحديدٍ دقيق لمعايير الكفاءة اللغوية؛ فمصمم الاختبار يستلزم أن يكون لديه مواصفاتٌ للكفاءة اللغوية يصوغ على أساسها أسئلة الاختبار على مستويات متدرجة توزاي التدرج في مستويات الكفاءة؛ على سبيل المثال، يجب أن يحددَ مُصمم الاختبار كيف يصوغ سؤالاً يقيس قدرة الطالب على تقديم نفسه أولاً، ثم ما دلالة الإجابة عن هذا السؤال طبقاً لمعايير الكفاءة؛ أي ما هو المستوى الذي يعبر عنه هذا السؤال، وبدون وجود معايير موحدة للكفاءة اللغوية، سيكون من العسير على مُصممي الاختبارات صياغة الأسئلة، أو تحديد المستوى. وبالتالي فإن وجود معايير الكفاءة اللغوية، واختبارات الكفاءة اللغوية، وتحديد مستويات الطلاب التعليمية، هي حلقة متصلة تبدأ بوضع المعايير الدقيقة للكفاءة اللغوية، ثم إعداد اختبار الكفاءة اللغوية، ثم تنتهي بتحديد المستوى التعليمي.

وقد نقل مفهوم الكفاية التواصلية إلى مجال اللسانيات التطبيقية، ومحاولة بلورة تصور محدد للمكونات التي تشتمل عليها بالنسبة للمتحدثين عمومـًا، ولمتعلمي اللغة الثانية على وجه الخصوص، على يد ميشيل كانيل وميريل سوين (Canale & Swain.1990.39). وقد تضمن مقترحهما إدراج الكفاية الإستراتيجية ضمن مكونات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكفاية التواصلية. وأما المرحلة الرابعة فتشتمل على تفصيل بسيط، حيث قام كانيل بفصل الكفاية الخطابية عن «الكفاية الثقافية/ الاجتماعية» لكي تصبح مكونًا مستقلًا بذاتها. وأما المرحلة الخامسة فهو نموذج قدمته سيلس مارسيا نفسها مع زميلين آخرين لها، حيث قاموا بإضافة مكون خامس يتمثل في الكفاية التداولية Actional Competence وتُرجمت بالكفاية التداولية؛ لأن هذا هو المقصود وإن خالف استعمالهم للمصطلح المعهود Pragmatic Competence (Canale & Swain.1990.41) .

ولا يمكن تبني المقاربة التواصلية ما لم تفد في تعديل العملية التعليمية وتطويعها بما يتلاءم مع الشروط النفس – لسانية لتحقق الاكتساب اللغوي. فالنحو –على سبيل المثال– لا يزال ينظر إليه باعتباره موضوعا للمعرفة التي تقدمها كتب النحو، يدرس ويحلل عبر شرح القواعد والتدريب اللغوي المكثف، ولا ينظر إليه باعتباره جزءًا من الكفاية اللغوية النامية والمتطورة في أذهان المتعلمين. ولذا فإن تعليم النحو في برامج تعليم العربية لا يزال يعتمد اعتمادًا كبيرًا على الطريقة التقليدية في الشرح والتلقين التي تخالف كل ما هو معروف في أبحاث الاكتساب اللغوي. وبالإضافة إلى هذا القصور في الفَهم، يوجد أيضًا قصور في البحث العلمي. فأبحاث اكتساب العربية محدودة جدًا ولا تمنحنا صورة واضحة عن مراحل النمو اللغوي لدى المتعلمين ولا عن التسلسل الطبيعي الذي يمر به اكتساب العناصر اللغوية المختلفة. ولذا فإن غياب البحث اللغوي الأساسي من أكبر العوائق أمام تبني المقاربة التواصلية في تعليم العربية (الغامدي، ٢٠٠٢، ١٣٧).

- **مشكلة البحث :**

تكْمُن مشكلة البحث في الحاجة المُلحة لتطوير اختبارات الكَفاءة اللُّغوية في اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ومن ثَمَّ سعى الباحث إلى تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ورَبْط المادة الاختبارية بالكفايات التواصلية التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها، حيث ندرت الدراسات التي تناولت تحليل اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، رغم افتقار الميدان لها والحاجة إليها، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة ومنها (الشيخ، ٢٠١٥/ الحبيبي،٢٠١٢ / الشمري، ٢٠١٥م الغامدي ٢٠٠٢م). لذا يسعى الباحث للتصدي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لهذه المشكلة وتحديد الكفايات التواصلية المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ثم تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء هذه الكفايات التواصلية.

- **أهمية البحث**: تتمثل أهمية البحث الحالي في أنه يسهم فيما يلي:

- مساعدة الباحثين والمعلمين على تحديد الكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظَّف في اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- يفيد هذا التحليل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تحليل اختبارات الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها تحليلاً وافيًا، وهو ما يؤدي بدوره إلى تطوير سُبل القياس اللّغوي في الاختبارات وتمكين الدارسين من مهارات اللغة العربية. وفتح الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث العلمية في مجال الاختبارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وبرامجها، وتحليلها.

- **أهداف البحث** : تكمن أهداف البحث الحالي في الهدفين التاليين:

- تحديد الكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظف في اختبارات الكفاءة اللّغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تعرف مدى توافر ومراعاة اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها لهذه الكفايات التواصلية.

- **أسئلة البحث**: حاول الباحث في معالجة مشكلة البحث الحالي الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما الكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظَّف في اختبارات الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
- ما درجة مراعاة اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها لهذه الكفايات التواصلية؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **المصطلحات والمفاهيم:**

- اختبار الكفاءة اللغوية (the proficiency test):

هو جزء من منظومة متكاملة تهدف إلى المحافظة على اللغة العربية والارتقاء بها (مركز العين للكفاءة اللغوية، ٢٠١٥). كما يعرف بأنه: اختبار مُصمَّم لاختبار قدرات الأفراد اللغوية في موضوع معيَّن، (معجم العين)، وهو اختبار يقيس مستوى كفاية اللغة العربية لدى غير الناطقين بها، ومُصمَّمٌ وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميًا في مجال القياس والتقويم. (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٥: ٣٤).

ويُعرف الاختبار بأنه طريقة لقياس معارف الطلاب في مجال معين، وأنه إجراء مُنظم لقياس عينة من سلوك الأفراد»(الخولي، ١٩٩٨: ٤٧) ويضعنا هذا التعريف على مكونات الاختبار. وأن الاختبار طريقة ووسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما، وأن الاختبار يُجرى بهدف القياس، فالمكون الأهم له هو الطلاب أو الأفراد أي أن الاختبار يهتم بمَنْ هم موضع الاختبار ومدى ملاءمته لهم. ويعرف رشدي طعيمة الاختبار: بأنه مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارسين أن يستجيبوا لها بهدف قياس مستواهم في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمهم فيها، ومقارنتهم بزملائهم (طعيمة، ١٩٨٩:٢٧).

ويقصد به الباحث أنه: اختبار لقياس القدرة اللغوية لدى مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها ويقيس المعرفة اللغوية التراكمية لدى المتعلم على مدى سنوات الدراسة، ونقصد بالقدرة هنا القدرة على المهارات اللغوية المختلفة والقدرة على توظيفها في المواقف الحياتية المتنوعة. وهذه الاختبارات تُستخدم على نطاق عالمي واسع، فمعظم الجامعات تعتمدها كشرط للقبول ومثال ذلك اختبار التوفل الذي بات شرطًا للقبول في برامج الدراسات العليا في كثير من جامعاتنا العربية. وتصميم هذا النوع من الاختبارات يعدّ الأصعب مقارنةً بالأنواع الأخرى؛ لأن تحديد مفهوم الكفاءة اللغوية ليس بالأمر السهل، فهو يقيس القدرة على استخدام اللغة لأغراض حياتية حقيقية بغض النظر عن الطريقة التي اكتُسبت بها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها (Non-Native Speakers of Arabic):

عُرف دارس العربية الناطق بغيرها: بأنه مَنْ لا يملك كفاءة المتحدث الأصلي؛ فلا يملك الحدس الذي يميز به التراكيب الصواب من غيرها ولم يتمكن من اكتساب نظام العربية ذاتيًا؛ لعدم تعرضه للمادة اللغوية خلال مدة نشاط جهاز اكتساب اللغة «(شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ٥٧). وعرفوا بأنهم «الدارسون الذين يتعلمون اللغة العربية التي تختلف عن لغتهم الأم التي اكتسبوها وتعلموها في مجتمعهم الذي نشؤوا فيه، سواء أكانوا ينتمون إلى دول عربية أم غير عربية» (طعيمة،٢٠٠٣، ٤). ويتبنى الباحث التعريف الإجرائي التالي: هم دارسو اللغة العربية الناطقون بغيرها الذين التحقوا ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- مفهوم الكفاية التواصلية (Communicative Competence):

عرّف اللّسانيّون مصطلح الكفاءة competence على أنه مجموع المعارف الكامنة لدى الفرد المتكلّم، والتي تسمح له بإنتاج الجمل الصحيحة وفهمها. ووضعَ اللِّسانيّون مصطلح الكفاءة في مقابل مصطلح الإنجازperformance ،فالكفاءة معرفة ذهنية؛ ملكة ذهنية وقدرة ضمنية وحقيقة كامنة تمكّن الفرد من إنتاج الكلام، أمّا الإنجاز فهو الاستعمال الحقيقي للغة في مواقف واقعية ملموسة. ومن هذا المنطلق فإن الكفاءة تتحقق من خلال إخراجها من القوّة والكمون إلى الفعل والتحقّق، وأول مَنْ استعمل مصطلح الكفاءة التواصلية هو العالم اللّغوي ديل هايمز حين رأى أن الكفاءة عند تشومسكي لا تُعنى بتلك العناصر التي تستعمل في عملية التفاوض ونقل الرسائل إلى الآخرين، ثم توالت البحوث التي فسّرت هذه الكفاءة انطلاقًا من الوظائف الاجتماعية للغة، بالاعتماد على مقاربات تواصلية، حلت محل سابقتها البنيوية التي جسدت ولفترة طويلة من الزمن صورة أن اللغة قواعد وبنى جافة، وأنّ التمكّن من هذه البنى هو التمكّن من اللغة، لتصبح الكفاءة التواصلية مستهدفة في حقل تعلُّمية اللغات ، وبعد التأكد من فرضية أن التمكن من القواعد لا يعني بالضرورة القدرة على استخدام تلك القواعد في عملية التواصل بكيفية سليمة وملائمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وعرّف ديل هايمز الكفاءة التواصلية بأنها: قدرة الفرد على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء أغراض تواصلية معيّنة ... فالكفاءة التواصلية على هذا الأساس تعني قدرة الفرد على تبليغ أغراضه، بواسطة عبارات متعارف عليها، وتعني أيضًا مَدى وعي الفرد بالقواعد الحاكمة للاستعمال المناسب في موقف اجتماعي، وتشتمل على مفهومين أساسيين هما المناسبة والفعالية، وهذان المفهومان يتحققان في كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، والكفاءة التواصلية المراد إكسابها المتعلم. (http://cte.univ-19/12/2017 setif.dz/coursenligne/) conpetencecommunicative ويتكون هذا المصطلح من كلمتين (الكفاية/ التواصل) وهما الكفاية الموصوفة بأنها تواصلية، أما التواصل فيشير إلى عملية تتصل بالتعبير عن المعنى وتأويله والتفاوض حوله باستخدام الرموز اللغوية وغير اللغوية (Savignon. 1997) ومفهوم الكفاية بشكل عام مرتبط بتحوّل اللسانيات من التركيز على الجانب السلوكي الظاهر من اللغة وما ينتج عنه من ملفوظات، إلى العناية بالقدرة المعرفية الكامنة التي تجعل اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها أمرًا ممكنًا. (البوشيخي،٣٧،٢٠١٢).

- **الحدود الموضوعية والمكانية والزمانية** (البعد الموضوعي والمكاني والزمني للبحث):

- اقتصر البحث الحالي على تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء قائمة الكفايات التواصلية التي توصل إليها الباحث. واقتصر على اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها لدى المركز الوطني للتقويم والقياس في التعليم العالي (قياس)، بالرياض.
- كما اقتصر البحث على تحليل الاختبار في العام الجامعي (١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ - ٢٠١٦/ ٢٠١٧م)

- **منهج البحث:**

- اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات، ووصف الظاهرة، وتحديد مشكلتها، وتحليل بياناتها، والذي يخدم أهداف البحث ويساعد في الوصول إلى النتائج المنشودة، لتجويد تعلم وتعليم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية.

- **أدوات البحث:** اعتمد البحث الحالي على مجموعة من الأدوات منها:

١. قائمة بالكفايات التواصلية التي ينبغي توافرها في اختبارات الكفاءة اللغوية في مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٢. بطاقة تحليل اختبار الكفاءة اللغوية في مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات التواصلية.

٣. اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي(قياس).

- **إطار البحث :**

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تتعلق بموضوع البحث؛ لعرض رؤية تحليلية موضوعية؛ من خلال تحليل اختبارت الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها في ضوء قائمة الكفايات التواصلية.

- الاطلاع على تحليل اختبارات اللغة العربية عامة واللغات الأجنبية عامة كلغات ثانية، وفي مجال تعليم العربية بصفة خاصة.

- عرَض هذا البحث وصفاً وتحليلاً محايدين لتحليل اختبارت الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها في ضوء قائمة الكفايات التواصلية. وذلك لعرض رؤية عملية موضوعية لتطبيقها في مجال تطوير وتيسير مقاييس واختبارات الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- عرض مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة التي تعمل على نشر لغتها وتوسيع نطاق المتحدثين بها والرائدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية.

- الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمجال البحث:

- بحث: عبيدات، حسين (٢٠١٦): حيث استهدف هذا البحث إلقاء الضوء حول الاختبارات اللغوية، بمركز القياس ومعاهد تعليم اللغة العربية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ووظائف الاختبارات اللغوية حيث عرض وظيفتين للاختبارات اللغوية وهما:

الاختبارات التنبؤية (Prognostic) والاختبارات التقويمية (Evaluation) وهذه الاختبارات تستخدم على نطاق عالمي واسع، فمعظم الجامعات تعتمدها كشرط للقبول ومثال ذلك اختبار التوفل الذي بات شرطًا للقبول في برامج الدراسات العليا في كثير من جامعاتنا العربية. ولقد جرى تطبيق الاختبار على مجموعة من طلبة قسم اللغة والثقافة يمثلون المستويات الأول والثاني والثالث، وبلغ عددهم ٦٩ طالبًا، يمثلون١٣ جنسية مختلفة، ويتحدثون لغات مختلفة، وتتفاوت فترات تعلمهم للغة العربية.

وأظهرت النتائج خللًا في توزيع الطلاب على المستويات اللغوية. وذلك يستدعي إعادة النظر في خطوات البرنامج في التوزيع. ولعلّ اعتماد اختبار الكفاءة يفي في هذا الشأن بالغرض. أضف إلى ذلك أن هناك ضعفًا في مهارتي الاستماع والكتابة؛ وهو ما يستدعي إعادة النظر في المواد التعليمية وطرق التدريس وتدريب المعلمين. والأهم من ذلك كله هو العمل على إيجاد آلية لنشر هذا الاختبار في المؤسسات والمعاهد التي تدرس اللغة العربية على كافة المستويات المحلية والعربية والعالمية في ظل الفقر الذي تشهده الساحة في هذا المجال وضعف الاختبارات المستخدمة، في حين أن هذا الاختبار بُني وفقًا لمعايير الكفاءة اللغوية العالمية، وينبغي للمخططين اللّغويين العمل على خَلق الظروف الملائمة لإيجاد سياسة لغوية داعمة تساعد على تبني مثل هذه الاختبارات.

- بحث: الشمري، عقيل (٢٠١٦): تناول فيه الكفاية التواصلية والعوامل التي أدت إلى ظهورها وتطورها، بالإضافة إلى استعراض بعض النماذج النظرية حول الكفاية التواصلية ومكوناتها. ومفهوم الكفاية بشكل عام يستخدم في مقابل مفهوم آخر يستخدم بمعان متنوعة من قبل الباحثين بحسب الرؤية النظرية التي يتبناها الباحث عن علاقة الكفاية بالأداء، وفرق بين مفهوميّ الكفاية والأداء. أما المعنى الأول فيسمونه المعنى القوي وتبعًا لهذا المعنى، فإن مفهوم الكفاية محصور فقط في معرفة النظام

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الشكلي لاقتران الصوت بالمعنى في اللغة، والمخزون في أدمغة المتكلمين. لذا فالكفاية بهذا المعنى هي نظام مخصوص مهمته تنحصر في توليد الجمل الصحيحة نحويًا فقط، بمعزل عن قصد السامع والمتكلم، ومفهوم الكفاية التواصلية تحول في كثير من الأحيان إلى موضة وتعبير طنان بلا مدلول محدد. وعرض لمكونات الكفاية التواصلية في العربية المعاصرة: حيث ارتبط ظهور مفهوم الكفاية التواصلية، بتحوليْن أساسيْن في البحث اللساني:

- تحول اللّسانيات من التركيز على الجانب الظاهر من اللغة إلى الاهتمام بالقدرة المعرفية المضمرة لدى المتكلم.
- تجاوز حصر القدرة اللغوية في المكون النحوي فقط إلى العناية بمكونات أخرى تشكل مجمل المعارف والقدرات اللغوية لدى المتكلم. ومع أنه يوجد خلاف حول التحديد الدقيق لمكونات الكفاية التواصلية وما بينها من علاقات، إلا أن هذا الخلاف في مُجمله خلاف ذو طبيعة تجريدية مرتبط بالبحث النظري في اللسانيات. وأما من الناحية التطبيقية أو التعليمية فلا بد من العناية بكافة المكونات بشكل متساوٍ يؤدي إلى اندماجها وتكاملها.

- دراسة: عيسى، بشير (٢٠١٥): حيث استهدفت هذه الدراسة عرض مجموعة من مفاهيم الكفايات في المعاجم والكتب القديمة والمفاهيم المجاورة للكفايات، وعرّج على مجموعة من عناصر الكفايات اللغوية وذكر منها؛ النظام الصوتي، والمفردات، والمهارات اللغوية، والنظام النحوي، والمعنى. وأكد على ضرورة تعليم اللغة اتصاليًا، والكفاية الثقافية وعناصرها، وكيفية تقديم الثقافة العربية في تعليم اللغة العربية، والعلاقة بين الكفايتين الثقافية والاتصالية. وأن إعداد المتعلم للناطق بغير اللغة العربية يجب ألا يقتصر على كفاية اللغة، والتمكن من أنظمة اللغة العربية، وإدراك نظم الكلمات ووصفها ومعرفة أسس كتابتها، ومواضع بناء جملها وترتيب عباراتها وفقراتها.

وأكد في نهاية دراسته على أن مهارة استخدام الكفاية اللغوية من أهم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

عناصر التعلم اللغوي وتقتضي معرفة المتعلم بقواعد الاستخدام لمتحدثي العربية الأصليين، أو قريبا منهم، وإدراك السياقات المختلفة التي يقال فيها الكلام ومتى تستخدم العبارات، وأشار في نتائج دراسته إلى أن الكفايات اللغوية الثلاث متكاملة متناسقة يأخذ بعضها برقاب بعض وهي عضو واحد متحد لا غنى لكفاية دون أخرى، ولابد من التركيز عليها بوصفها كيانًا واحدًا في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأنها تمكن المتعلمين من اللغة؛ لتحقيق التواصل بينهم والمجتمعات العربية على الصعيدين الرسمي والمجتمعي في ضوء ثقافة المجتمع العربي المسلم.

- دراسة: الحبيبي، شريف (٢٠١٢م): استهدف الباحث بناء اختبار تحديد مستوى لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، وأوجز الباحث هنا بعض المبادئ العامة التي يجب مراعاتها عند تصميم وبناء اختبار الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال ملاحظة الدراسات والاختبارات التي تناولت الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها منها ما يلي:

  - تحديد مصادر معايير الكفاءة اللغوية في اللغة العربية: قد يعتمد باحث على معايير سابقة في وصف مستويات الكفاءة اللغوية، أو قد يشتق معايير أخرى في ضوء معايير سابقة، أو يشتقها من خلال مراجعة كتب تعليم العربية. وفي دراسة أجريت على بعض الطلاب الذين قاموا بأداء اختبار في القراءة قام الباحثون بوصف كفاءات الطلاب اللغوية الناتجة عن أدائهم في الاختبار، ومن ثَمَّ توفَّر لهم معلومات وصفية مكنتهم من تصميم مواصفات للكفاءة اللغوية لطلاب اللغة الإنجليزية في مهارة القراءة، واتفق بذلك مع دراسة (جومز وآخرون، ٢٠٠٧، ٨٨).

  - أن تشمل معايير الكفاءة وصف المهارات اللغوية الأربع: ويقصد بذلك أن تتضمن مستويات الكفاءة اللغوية، من المستوى المبتدئ وحتى المتقدم، معياراً دقيقاً لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربع؛ على سبيل المثال، عند وصف معيار الكفاءة اللغوية في المستوى المبتدئ، لا ينبغي أن يُكتفى بوصف قدرة الطالب على نطق عبارة (ما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اسمك)، بل يجب أن يصف معيار الكفاءة قدرة الطالب على كتابتها وفهمها قراءةً واستماعاً بطريقة صحيحة؛ بحيث لا يتم التركيز على وصف مهارة بعينها، وإهمال مهارة أخرى.

- أن تتدرج المعايير من الأداء اللغوي البسيط إلى المُعقد؛ على سبيل المثال، تأتي القدرة على فهم الأفكار الرئيسية معيارًا للأداء اللغوي في مستوى أقل من القدرة على فهم الحديث المتصل المباشر الوظيفي.
- يعتبر تقدم المعايير من نقاط القوة والضعف لدى دارس اللغة؛ بمعنى أن تصف المعايير ما يستطيع الطالبُ أداءَه لغويًا، وما لا يستطيع الطالب أداءه؛ على سبيل المثال، في معايير مهارة القراءة في المستوى المتوسط الأول يمكن للدارس أن يتعرف على تراكيب الفعل في حالات الإثبات والنفي، ولكن يظل مرتبكاً في استخدام ضمائر الملكية المتصلة، وتصريفات الأفعال طبقاً للعدد والجنس، وقد يُفسّر ذلك بأثر تداخل تراكيب لغته القومية مع اللغة العربية.
- مراعاة العناصر المرتبطة بتعلم اللغة؛ كالثقافة والعمليات الاجتماعية والمعرفية: حيث لا ينبغي أن تركز المعايير والاختبارات الخاصة بالكفاءة اللغوية على وصف الأداء اللغوي الخاص بالمعارف المعجمية، ومعرفة الأصوات والقواعد اللغوية فحسب، بل يجب أن تتناول كل ما يتعلق بالوظيفة الاتصالية للغة، ودور الجانب الثقافي، والكفاءة في اللغة القومية للمتعلم، وتأثيرها على تعلم اللغة الأجنبية واتفق مع بحث (هريدي ٢٠٠٧، ٧٥).

- بحث: الغامدي، غرم الله (٢٠٠٢م): حيث استهدف البحث وَضع معايير وصفية مقننة لتكون أساسًا في تقويم مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في القوات الجوية، حيث أكد على أن العقد الأخير من القرن الماضي شهد زيادة في استخدام المعايير الوصفية المقننة لتقويم الكفاءة اللغوية لمهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية وكذا اللغات الأجنبية الأخرى؛ وهذه المعايير الوصفية تهدف إلى إعطاء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

صورة عما يمكن للمتعلم أن يؤديه في الواقع من خلال تقويم قدرته على التحدث بتلك اللغة المراد تعلمها. كما عرّج في الجزء الأخير من البحث على دراسة درجة ثبات الاختبار لدى (٦٠ متعلمًا) ستين من متعلمي اللغة الإنجليزية في القوات الجوية ممن قاموا باستخدام هذه المعايير لتقويم أداء مجموعة من الطلاب مجموعة البحث.

- **تعليق على البحوث والدراسات السابقة :**

استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات والبحوث السابقة عددًا من النقاط من أهمها :

- اتفقت كثير من الدراسات في التأكيد على الحاجة المُلحة للكفايات اللّغوية والتواصليّة في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى تمثيل الاختبارات لهذه الكفايات؛ الأمر الذي دعا الباحث للتصدي لمشكلة البحث الحالي، ومن هذه الدراسات (الشمري، ٢٠١٦)، و(عيسى، ٢٠١٥)، و(الغامدي،٢٠٠٢).
- يعاني الدارسون من ضعف في مهارتي الاستماع والكتابة؛ وهو ما يستدعي إعادة النظر في المواد التعليمية وطرق التدريس وتدريب المدرسين، والأهم من ذلك كله هو العمل على إيجاد آلية لتطوير الاختبار في المؤسسات والمعاهد التي تدرس اللغة العربية على كافة المستويات المحلية والعربية والعالمية (عبيدات، ٢٠١٦م).
- الكفايات التواصلية والعوامل التي أدت إلى ظهورها وتطورها، بالإضافة إلى استعراض بعض النماذج النظرية حول الكفاية التواصلية ومكوناتها، ومفهوم الكفاية بشكل عام يستخدم بمعان متنوعة من قبل الباحثين بحسب الرؤية النظرية التي يتبناها الباحث عن علاقة الكفاية بالأداء، وفرق بين مفهومي الكفاية والأداء (الشمري، ٢٠١٦م).
- معايير وصفية مقننة لتكون أساسًا في تقويم مهارة التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية في القوات الجوية، حيث أكد على أن العقد الأخير من القرن الماضي شهد زيادة في استخدام المعايير الوصفية المقننة لتقويم الكفاءة اللغوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

لمهارة التحدث عند متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية وكذا اللغات الأجنبية الأخرى؛ وهذه المعايير الوصفية تهدف إلى إعطاء صورة عما يمكن للمتعلم أن يؤديه في الواقع من خلال تقويم قدرته على التحدث بتلك اللغة. (الغامدي، ٢٠٠٢م).

- تحديد مصادر معايير الكفاءة اللغوية في اللغة العربية؛ معايير سابقة في وصف مستويات الكفاءة اللغوية، ويشتق منها معايير أخرى في ضوء المعايير السابقة، أو يمكن اشتقاقها من خلال مراجعة كتب تعليم العربية، ومن خلال الدراسة التي أجريت على بعض الطلاب الذين قاموا بأداء اختبار في القراءة قام الباحثون بوصف كفاءات الطلاب اللغوية الناتجة عن أدائهم في الاختبار، ومن ثم توفر لهم معلومات وصفية مكّنتهم من تصميم مواصفات للكفاءة اللغوية لطلاب اللغة الإنجليزية في مهارة القراءة (جومز وآخرون،٢٠٠٧م).
- ضرورة أن تشمل معايير الكفاءة اللغوية وصف المهارات اللغوية الأربع: ويقصد بذلك أن تتضمن مستويات الكفاءة اللغوية، من المستوى المبتدئ وحتى المتقدم، معيارًا دقيقًا لكل مهارة من المهارات اللغوية الأربعة؛ على سبيل المثال، عند وصف معيار الكفاءة اللغوية في المستوى المبتدئ بل يجب أن يصف معيار الكفاءة قدرة الطالب على كتابتها وفهمها قراءةً واستماعًا بطريقة صحيحة؛ بحيث لا يتم التركيز على وصف مهارة بعينها، وإهمال مهارة أخرى. (الغامدي،٢٠٠٢م)
- أن تتدرج المعايير من الأداء اللغوي البسيط إلى المعقد، فتأتي القدرة على فهم الأفكار الرئيسية معيارًا للأداء اللغوي في مستوى أقل من القدرة على فهم الحديث المتصل المباشر الوظيفي.

- ضرورة تعليم اللغة اتصاليًا، ومراعاة الكفاية الثقافية وعناصرها، وكيفية تقديم الثقافة العربية في تعليم اللغة العربية، والعلاقة بين الكفايتين الثقافية والاتصالية. وأن إعداد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يجب ألا يقتصر على كفاية اللغة، والتمكن من أنظمة اللغة العربية، وإدارك نظم الكلمات ووصفها ومعرفة أسس كتابتها، ومواضع بناء جملها وترتيب عباراتها وفقراتها (عيسى، ٢٠١٥م).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيًا: الكفاية التواصلية: المفهوم والمكونات:

١. **مفهوم الكفاية التواصلية: يعتبر مصطلح الكفاية التواصلية ترجمة لمصطلح:** Competence Communicative في اللغة الإنجليزية. ويتكون هذا المصطلح من كلمتين تصف إحداهما الأخرى، وهما كلمتا الكفاية الموصوفة بأنها تواصلية، أما التواصل فيشير إلى عملية تتصل بالتعبير عن المعنى وتأويله والتفاوض حوله باستخدام الرموز اللغوية وغير اللغوية (Savignon، 2005، 653). ومفهوم الكفاية بشكل عام مرتبط بتحوّل اللسانيات من التركيز على الجانب السلوكي الظاهر من اللغة وما ينتج عنه من ملفوظات، إلى العناية بالقدرة المعرفية الكامنة التي تجعل اكتساب اللغة وفهمها وإنتاجها أمرًا ممكنًا (البوشيخي، ٢٠١٢، ٤٩).

وقد ابتدأ هذا التحول بشكل أساسي بظهور النظرية التوليدية في النصف الثاني من القرن العشرين على يد نعوم تشومسكي؛ الذي ذهب إلى أن الكلام أو الوجه الظاهر من اللغة على شكل ملفوظات وسلوكيات معينة لا يمكن أن يكون موضوع الدراسة لمن يريد أن يفهم اللغة البشرية (تشومسكي، ١٩٩٣، ٣٧). فموضوع الدراسة بالأحرى يجب أن يكون القواعد الكامنة في ذهن المتحدث التي تمكنه من إنتاج الأقوال وفهمها أو استيعابها. وتبعًا لذلك قام تشومسكي (Chomsky.1965 ،54) بالتفريق بين مفهومي الكفاية والأداء؛ فالكفاية تتعلق بالمعرفة الكامنة التي يمتلكها المتكلم عن لغته وتمكنه من استعمالها، وأما الأداء فيتعلق باستعمال تلك المعرفة بالفعل ووضعها في موضع التنفيذ في مقامات التخاطب المختلفة، بما يتضمنه ذلك من آليات وعمليات ذهنية وسلوكية، ظاهرة ومضمرة (Fernandez & Carins. 2010).

لقد كان هذا التفريق الأساسي الذي استحدثه تشومسكي بين الكفاية والأداء مهمًا جدًا، وأدى إلى تحول هائل في الدراسة اللسانية. ورغم أهمية هذا التفريق وأثره، إلا أنه كما يذكر بعض الباحثين (canale & swain.1990) كان ينطوي منذ البداية على نوع من الغموض والالتباس بين معنيين مختلفين للتفريق بين مفهومي الكفاية والأداء؛ فالمعنى الأول يسمونه المعنى القوي وتبعًا لهذا المعنى فإن مفهوم الكفاية محصور فقط في معرفة النظام الشكلي لاقتران الصوت بالمعنى في اللغة، والمخزون في أدمغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المتكلمين، والكفاية بهذا المعنى نظام مخصوص مهمته تنحصر في توليد الجمل الصحيحة نحويًا فقط، بمعزل عن قصد السامع والمتكلم، وظروف الاستعمال والعوامل الإدراكية الأخرى التي تقتضيها المعالجة الذهنية للكلام (Fernandez &Cairns.2010). وأما المعنى الثاني فيسمونه المعنى الضعيف. ويتعلق هذا المعنى بالتمييز بين المعرفة المضمرة للنحو ولغيره من المظاهر الأخرى في اللغة من ناحية، والاستعمال الفعلي لتلك المعرفة في مواقف محددة من ناحية أخرى (Canale & Swian.1990 .34).

وكما ذكر كانيل وسوين فإن معظم الباحثين –رغم وجود بعض الاستثناءات القليلة جدًا– يقبلون المعنى الثاني للتمييز بين الكفاية والأداء. وأما المعنى الأول فهو محل خلاف، ومن أبرز وجوه النقد التي وُجِّهت إلى هذا التصور الذي يحصر الكفاية في الجانب الشكلي النحوي تحديدًا أنه لا يولي أي اهتمام بالقضايا المتعلقة بملاءمة الأقوال من الناحية الثقافية والاجتماعية (Canale&Swian.1990 .44). لذا فالمكون النحوي تبعًا لهذا التصور يقوم فقط بتوفير الأبنية المتاحة في النظام اللّغوي لتشفير المعنى في جمل صحيحة نحوًا، بمعزل عن الاعتبارات المتعلقة بقصد المتكلم وتأويل المخاطب وظروف المقام والسياق. ونتيجة لأوجه القصور التي تمت ملاحظتها في مفهوم الكفاية الذي يركز على الجانب النحوي حصرًا، قام عدد من الباحثين مثل: (Habermas. Hymes 1970)، و(Campbell& Wales.1972)، و(البوشيخي،٢٠١٢) باقتراح مفهوم أوسع للكفاية، وهو الكفاية التواصلية. وربما يكون دل هايمز (Hymes.1972) عبر عنايته بإثنوغرافية (Ethnographic) التواصل من ناحية وتعلمية اللغة من ناحية أخرى، ومن أبرز الأسماء التي كان لها دور كبير في توضيح مفهوم الكفاية التواصلية ولفت الانتباه إلى أهميته، وكما يقول هايمز «هناك قواعد للاستعمال بدونها تصبح قواعد النحو بلا جدوى».

إن مفهوم الكفاية التواصلية بشكل عام يشير إلى مُجمل المعارف والمهارات التي تُشكل قُدرة المُتحدث على استعمال اللّغة في التواصل، ويقول كانيل إن مفهوم الكفاية التواصلية تحول في كثير من الأحيان إلى موضة وتعبير طنّان بلا مدلول مُحدد (Canale & Swain، 1990، 41). فالعلاقة التي تربط بين الكفاية التواصلية والكفاية النحوية –على سبيل المثال– ليست واضحة؛ والذين ينتمون إلى الاتجاه التوليدي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يُصرون على خُصوصية المكوّن النحوي واستقلاله، ويُقصرون مفهوم الكفاية على هذا المكون حصرًا، وما عداه (مثل: القدرة على الاستخدام) يعتبرونه من قبيل الأداء (تشومسكي،١٩٩٣، ٧٠). وهناك من يستخدم الكفاية التواصلية من أجل الإشارة إلى أي شيء آخر يمكن أن يضاف إلى الكفاية النحوية، مثل قواعد استخدام اللغة. وهناك من يعتبر أن الكفاية النحوية أحد أجزاء الكفاية التواصلية ومكوناتها الفرعية (البوشيخي،٢٠١٢/ وCanale& Swain،1990). وبالإضافة إلى الخلاف حول هذا الموضوع، هناك اختلافات أخرى حول علاقة الكفاية التواصلية بالأداء، والمكونات التي تشكل الكفاية التواصلية. ونُعرّج على كل منها بإيجاز كما يلي:

٢. **العلاقة بين الكفاية التواصلية والأداء:**

إن الحديث عن العلاقة بين الكفاية التواصلية والأداء يعود إلى ذات الالتباس الذي ورَدَ في القسم السابق. فالغالبية العظمى من الباحثين تذهب إلى أن الكفاية والأداء لهما معنيان مُختلفان ولكن يظهر الخلاف في تعيين حدودهما. أين تنتهي حدود الكفاية ويبدأ الأداء؟ وما الذي ينتمي إلى الكفاية؟ وما ينتمي إلى الأداء؟ وأين نرسم الخط الفاصل بينهما؟ هل تنتمي -على سبيل المثال- القدرة على استخدام إستراتيجيات التواصل، والذكاء العام إلى حيز الكفاية، أم إلى حيز الأداء؟ ونحو ذلك من الأسئلة.

وبطبيعة الحال، فإن هذه الأسئلة ونحوها أسئلة نظرية تقوم على نوع من الأمثلة والتجريد، فالكفاية فرضية ليست قابلة للرصد بشكل مباشر، فما يتحقق في الواقع هو الأداء، ولكنها فرضية ضرورية لأنها تمثل البنية التحتية التي تجعل الأداء ممكنًا (Fernandez & Cairns. 2010). فإن الاتجاه الذي كان سائدًا في اللسانيات التوليدية هو قصر مفهوم الكفاية على المكون النحوي، وإحالة كل ما سوى ذلك إلى حيز الأداء. وقد تم اقتراح مفهوم الكفاية التواصلية في الأساس من أجل معارضة هذا التصور، وتوسيع مفهوم الكفاية ليشمل أنواعًا أخرى من المعارف والقدرات غير الكفاية النحوية (Swain& Canale.1990.& Hymes.1972). ولذلك فإن الكفاية التواصلية في رؤية هايمز ناتجة عن تفاعل أربعة معايير: معيار نحوي يحدد الجائز من الناحية الشكلية، ومعيار نفسي يحدد المستطاع من ناحية المعالجة الذهنية، ومعيار اجتماعي يحدد الملائم في سياق معين، ومعيار إحصائي يحدد احتمالية الورود بالنسبة لقول معين، هل هو شائع أو نادر وغير مألوف (الغامدي،٢٠٠٢، ٣١٦).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهايمز لا يقتصر في تعريفه للكفاية التواصلية على المعرفة الضمنية الثابتة فقط، بل يدمج أيضًا القدرة على استخدام المعرفة وتطبيقها في سياق معين ضمن مفهوم الكفاية، ويرى أن تعيين القدرة على الاستخدام باعتبارها جزءًا من أجزاء الكفاية يراعي دور العوامل غير الإدراكية، مثل الدافعية، باعتبارها أحد المحددات الجزئية للكفاية. ومن المهم بشكل خاص في الحديث عن الكفاية، ألا نفصل العوامل الإدراكية عن العوامل الوجدانية والعوامل المتعلقة بالإرادة طالما كان المقصود هو أثر النظرية على الممارسة التعليمية... (Hymes.1972. 82).

ومن الواضح أن هذا التعريف للكفاية تعريف واسع جدًا، ولا يراعي التمييز الضروري بين المبادئ الثابتة للكفاية، والسمات العرضية للأداء، ويبدو أن هذا التصور بالذات هو الذي كان يرد عليه تشومسكي حينما تطرق إلى مفهوم القدرة على الاستخدام وضرورة استبعاده من مفهوم الكفاية (تشومسكي، ١٩٩٣، ٦٥: ٧٠). ويرى كانيل وسوين (Canale & Swain. 1990) أن مفهوم الكفاية التواصلية يجب أن يقتصر فقط على الجوانب الثابتة التي تمثل المعرفة الضمنية المختزنة في ذهن المتحدث عن اللغة التي يستخدمها، وتجعله يتمكن من استخدامها بطريقة معينة بحسب ما لديه من كفاية. وأما الأداء سواء في جانبه السلوكي الظاهر أو جانبه الذهني المضمر، فهو ناتج تلك الكفاية وثمرتها حينما توضع في موضع التنفيذ في ظرف محدد. ويريان أن الكفاية بهذا المفهوم لا تقتصر فقط على الكفاية النحوية، بل تشمل أيضًا جوانب أخرى مثل الكفاية الثقافية والاجتماعية التي تتعلق بملاءمة الأقوال للسياق الذي تستخدم فيه، ويعتبران أن فيها تشترك اللغات جميعًا، ولها جوانب خصوصية تختص بها بعض اللغات دون بعض.

إن الاختلاف في تعريف الكفاية التواصلية لا يعود إلى الاعتبارات النظرية فحسب، بل يرجع أيضًا إلى طبيعة اللسانيات التطبيقية واهتماماتها التعليمية في المقام الأول. فعندما أدرج هايمز الجانب المتعلق بالقدرة على الاستخدام ضمن مفهوم الكفاية التواصلية فإن ذلك يعود إلى تركيزه على الاعتبارات التعليمية تحديدًا. وبالمثل فإن الآخرين الذين يستخدمون مفهوم الكفاية التواصلية بهذا المعنى لديهم نفس الدافع (Savignon. 2005 65..) فمن الصعوبات التي تعترض استخدام مفهوم الكفاية أنه مفهوم مجرد يعبر عن النظام المُضمر باعتباره حالة ثابتة أو مستقرة للذهن، وليس عملية متغيرة أو تفاعلية تتعلق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالإجراء والمعالجة.

لذا فابالنسبة لطبيعة العلاقة بين الكفاية والأداء في مجال اللسانيات التطبيقية يقترح بعض الباحثين (Tylor. 1988) مفهوما ثالثًا يكون وسيطًا بينهما، ويركز على القضايا المتعلقة بالمعالجة والإجراء القدرة على الاستخدام، وهو مفهوم الكفاءة (Proficiency) ومع ذلك، فإن هناك باحثين آخرين يعتقدون أنه رغم هذه التمييزات وجيهة وضرورية من الناحية النظرية البحتة، إلا أن فائدتها محدودة من الناحية العملية. ويعتقدون أن مفهوم الكفاية التواصلية لا يزال من الناحية التربوية خاصة من ناحية الجوانب المتعلقة بتوصيف مكونات المحتوى والمنهج التعليمي، واختبار قدرة المتعلمين في الجوانب المختلفة. (الشمري، ٢٠١٦، ٣١٨).

٣. مكونات الكفاية التواصلية:

إن الاختلافات حول مفهوم الكفاية التواصلية لا تقتصر على ما ذكرناه حتى الآن. فالمكونات الفرعية التي تشكل مجمل الكفاية التواصلية لا تزال أيضًا محلًا للبحث والنظر، وموضعًا لكثير من الخلاف، وقد قامت مارين سيلس –مارسيا - Celce) (Murcia. 2007 بتقديم مُلخص موجز ومبسط لأحد المسارات التي مرّ بها التفكير في مكونات الكفاية التواصلية، وكما يتضح أن المفهوم قد مر بعدد من المراحل، وكل مرحلة منها مبنية على المرحلة التي سبقتها، وتشتمل على زيادة في التفصيل وتوسيع عدد المكونات والمراحل. فالمرحلة الأولى تتمثل في تمييز تشومسكي (Chomsky. 1965) بين مفهومي الكفاية والأداء، والاقتصار فقط على الكفاية باعتبارها موضوعًا للدراسة اللسانية، مع حصرها في المكون النحوي تحديدًا. وأما المرحلة الثانية فتتمثل في معارضة هايمز (Hymes. 1972) لقصر مفهوم الكفاية على الكفاية النحوية فقط، وطرح مفهوم موسع للكفاية التواصلية يشتمل بالإضافة إلى الكفاية النحوية على الكفاية الثقافية والاجتماعية التي تتعلق بملاءمة الأقوال لسياقاتها (الشمري، ٢٠١٦: ٣١٩).

وأما المرحلة الثالثة فتتمثل في نقل مفهوم الكفاية التواصلية إلى مجال اللسانيات التطبيقية، ومحاولة بلورة تصور مُحدد للمكونات التي تشتمل بالنسبة للمتحدثين عمومًا، ولمتعلمي اللغة الثانية على وجه الخصوص، على يد ميشيل كانيل وسوين &Canale) (Swain. 1980. وقد تضمن مقترحها إدراج الكفاية الإستراتيجية ضمن مكونات

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الكفاية التواصلية. وأما المرحلة الرابعة فتشتمل على تفصيل بسيط، حيث قام كانيل (Canale. 1983) بفصل الكفاية الخطابية عن الكفاية الثقافية والاجتماعية لكي تشمل مكونًا مستقلًا بذاتها. وأما المرحلة الخامسة فهو نموذج قدمته سيلس– مارسيا نفسها مع زميلين آخرين لها (Celce-Murcia. 1995. et al..)، حيث قاموا بإضافة مكون خامس يتمثل في الكفاية التداولية (actional competence) وقد تُرجمت بالكفاية التداوليّة لأن هذا هو المقصود وإن خالف استعمالهم للمصطلح المعهود (pragmatic competence).

٤. أهمية البعد التواصلي في الاختبارات اللغوية:

تستند اهتمامات المختصين في مجال القياس والتقييم بالبعد التواصلي في إعداد الاختبارات إلى كون الدرجات المستخلصة من نتائج الاختبارات الاتصالية تحمل دلالة مدى قدرة المتقدمين للاختبار على استخدام السمة المقيسة فعليًا في مواقف حقيقية تواجههم في الحياة (Hawkey. 2009). ورغم أن مصطلح الاتصالية في الاختبارات يرتبط بالقياس اللغوي، إلا أن مضامين المصطلح تنطبق على جميع ميادين التقييم. فنتائج اختبارات المتخرجين من أقسام الهندسة الميكانيكية – على سبيل المثال– يفترض أن تعكس قدرتهم الحقيقية في الأداء العملي في الحياة، لا مهارة حفظ المعلومات واسترجاعها، وهي المهارة التي يضعها بلوم في أدنى مستويات السلم المعرفي. ودرجة اختبارات المتخرجين من كلية الطب يفترض أن تعكس قدرة حقيقية في التعامل مع واقع الأمراض وهكذا. وهذا المبدأ يستدعي مُصممي أدوات القياس والتقييم أن يعدوا اختباراتهم بناء على مواقف تعكس الحالة التي سيكون المختبرون فيها على المحك في المواقف الحقيقية التي سيستخدمون السمة التي يقيسها، أو ما يسميه ماكنمارا التحليل الوظيفي (Job Analysis) (McNamara. 2000).

أما الحكم على اتصالية الاختبارات فليس أمرًا قطعيًا يُصنف من خلاله الاختبار وفق مبدأ اتصالي أو غير اتصالي، وإنما الحكم بمدى الاتصالية نسبي متدرّج. بل إن الواقع يشير إلى أنه يصعب تصميم اختبارات اتصالية بنسبة ١٠٠٪، ولكن يمكنّنا إضفاء سمات تواصلية على الاختبارات وذلك من خلال المادة اللغوية التي نختارها للمحتوى الاختباري ومن خلال طريقة صياغة المثيرات الاختبارية. فمثلًا في المادة اللغوية التي نختارها للمثيرات الاختبارية، من الأفضل أن تكون نابعة من السياق

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الذي يُتوقع من المتقدمين للاختبار استعمال اللغة الهدف في مواقفه (Kopriva. 2008).

إن اتصالية الاختبار لا تقتصر على النصوص المختارة، بل إن طريقة الأسئلة أو المثيرات الاختبارية أيضًا لها دور في هذا الجانب. فعلى سبيل المثال؛ الاختبار الذي يقرأ فيه المختبرون تعبيرًا لغويًا ومن ثم يختارون إجابة من أربعة خيارات يعتبر أكثر تواصلًا من اختبار يُطلب فيه من المتقدمين للاختبار تقديم وصف لقواعد نحوية في هذا التعبير(من مثل أعرب). غير أن السؤال ذا الخيارات الأربعة يعد - في الوقت نفسه- أقل تواصلًا من سؤال يُطلب فيه من المتقدمين للاختبار صيغ لغوية لردود فعل مناسبة استجابة لمثير اختباري (Soler & Martínez-Flor. 2008).

ومن أمثلة تقريب المثيرات الاختبارية لتمثيل الواقع ما أثير حول اختبار التوفل في منتصف التسعينيات من أن بنود المفردات المتضمنة جملًا فيها فراغ لا تعكس الواقع اللغوي في الحياة الحقيقية. فلا تجد مثلًا في المقالات الصحفية جملًا بفراغات وعلى القارئ تخمين الكلمات المحذوفة، وإنما قد يواجه مُتعلم اللغة الثانية جملًا أو نصوصًا تتضمن كلمات لا يعرف معناها ويحتاج لتوظيف السياق للاستدلال على المعنى. وهذا النقد حدا بمؤسسة الاختبارات التعليمية المسؤولة عن الاختبار لتغيير نمطية المثيرات الاختبارية المتعلقة بالمفردات، لتصبح كلمات تحتها خطوط، والمطلوب إيجاد معانيها من السياق بدلًا من تقديم جمل فيها فراغات والمطلوب كان ملء الفراغ. وعند الحديث عن الاختبارات بما فيها الاختبارات التواصلية يجب أن لا نتوقع من المتقدمين للاختبار صياغة تعكس قدرتهم الحقيقية في والوظائف اللغوية التواصلية إذا لم يكونوا متهيئين لأداء تلك الوظائف؛ لأن الحياة العامة في الغالب تتيح لهم فرصة الاستعداد والتهيؤ. فإذا كان الطلاب سيختبرون في مهام تواصلية كتابية، فمن الضروري أن يكونوا على إلمام بمحتوى مثل هذه المهام الاختبارية، أي يجب أن يكونوا على دراية بنوعية الأسئلة التي سيُطلب منهم التعامل معها (Fulcher & Davidso 2007). وبالتالي فغالبًا ما يكون من المفيد الدمج بين المهارات اللغوية في اختبار تواصلي عام يقيس المتقدم للاختبار في الاستيعاب والاستجابة في الوقت نفسه في القدرة اللغوية العامة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانيًا: إجراءات البحث الميدانية وضبط أدواته، وتحليل نتائجه:

يتطلب البحث عرض مجموعة الإجراءات والخطوات التي اتبعها الباحث في إعداد وتصميم أدوات البحث في ضوء مراجعة الدراسات والأدبيات السابقة المرتبطة بمجال البحث، وللإجابة عن أسئلته ومن ثمّ ضبط هذه الأدوات وتطبيقها على أسئلة اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم رصد بياناتها، ومعالجتها إحصائياً، تمهيداً لتحليلها واستخلاص النتائج المتعلقة بها للإجابة عن أسئلة البحث وصولًا للتوصيات. وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ للإجابة عن أسئلة البحث، باستخدام أسلوب تحليل المحتوى؛ والذي يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم، والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال (طعيمة،٧٠،٢٠٠٥)، حيث قام الباحث بتحليل محتوى اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (قياس) التابع لوزارة التعليم بالرياض، بأداة علمية تتضمن الكفايات التواصلية المناسبة لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والتي توصل إليها في ضوء آراء المحكمين.

ثانياً: مجموعة البحث:

أ. مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من (١٠٠) سؤالٍ مرتبطٍ ببعض المهارات اللغوية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) الصادر عن المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (قياس)؛ وهو اختبار تحريري لقياس كفايات المختبرين في فهم المسموع، وفهم المقروء وسلامة التراكيب النحوية، والكتابة الحرة، ويهدف الاختبار إلى تقويم مستوى إتقان مهارات اللغة العربية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويتكون الاختبار من (٢٠) سؤالاً في مهارة فهم المسموع، و(٤٤) سؤالًا لمهارة فهم المقروء، و(٣٦) سؤالاً لمهارة التراكيب اللغوية، ولا يتضمن الاختبار أي أسئلة لمهارتي التحدث والكتابة – على حد علم الباحث، وطبقًا لنسخة الاختبار التي توفرت لدى

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

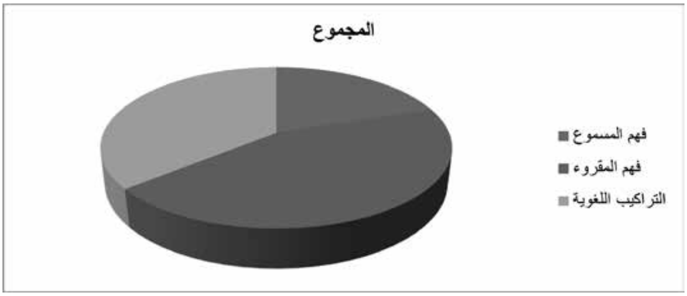
الباحث- (انظر: الملحق رقم٦ ص ١٢٩) ويوضح الجدول التالي مجتمع البحث:

جدول رقم (١)

مجتمع البحث في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بغيرها بالمركز الوطني للقياس والتقويم.

م	المهارة اللغوية التي يقيسها الاختبار	عدد الأسئلة الاختبار الأول	عدد الأسئلة الاختبار الثاني	المجموع
١	فهم المسموع	١٠	١٠	٢٠
٢	فهم المقروء	٢٢	٢٢	٤٤
٣	التراكيب اللغوية	١٨	١٨	٣٦
٤	الكتابة	-	-	٠
٦	التحدث	-	-	٠
المجموع		٥٠	٥٠	١٠٠

ويوضح الشكل التالي تمثيل مجتمع البحث وعينته في أسئلة اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها وتمثيله لمهارات اللغة العربية.



شكل رقم (١)

ثالثًا: أدوات البحث وكيفية التحقق من صدقها وثباتها:

أ. خطوات بناء أدوات الدراسة: بعد مراجعة الباحث للأدبيات التربوية والمنهجية في اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم وتحليل اختبارات الكفاءة اللغوية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتقويم وتحليل الكفايات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ للوقوف على نتائجها وتوصياتها، وآراء بعض المتخصصين في مجال طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وكذلك مختصون في علم اللغة التطبيقي، والاطلاع على الأدوات المستخدمة في عملية التحليل، قام الباحث بتصميم أدوات البحث، وهي قائمة تتضمن المهارات التواصلية المناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، واشتقت منها بطاقة تحليل اختبار الكفاءة اللغوية، وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من قائمة الكفايات التواصلية، وهو الكشف عن مدى توافر الكفايات التواصلية في اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تحديد فئات التحليل: تم تحديدها في (العمود الأيمن) لقائمة الكفايات، التي رأى المحكمّون مناسبتها لطلاب المرحلة الثانوية، بنسبة (٧٥٪) فأكثر، وفئة تحليل العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن وصف كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها، وهي الكفايات التواصلية التي اندرجت ضمن أربعة مجالات هي (كفايات لغوية، وكفايات الموقف الاتصالي، وكفايات استكشافية، وإستراتيجية).
- تحديد وحدات التحليل: تم تحديدها في (العمود الأيسر) للقائمة، وهي أسئلة كتاب اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، وقد توصل الباحث إلى قائمة مبدئية تضمنت (٣١) كفاية تواصلية مناسبة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. (الملحق رقم١، ص ١١٤).

ب. صدق قائمة الكفايات التواصلية: للتحقق من صدق قائمة الكفايات التواصلية، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه وذلك من خلال صدق المحتوى، والصدق الظاهري؛ صدق المحتوى: قام الباحث بمراجعة محتوى قائمة الكفايات التواصلية؛ للتأكد من مطابقتها للإطار النظري، والدراسات السابقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما الصدق الظاهري: فقد قام الباحث بعرض القائمة المبدئية للكفايات التواصلية على (١١) محكماً مختصاً في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي، (انظر: الملحق رقم٣، ص٤٦)؛ للتأكد من صلاحية القائمة، وإبداء آرائهم في الكفايات التي تضمنتها القائمة، من حيث مدى انتماء الكفاية لمجالها، ومناسبتها، وصحة صياغتها اللغوية (الملحق رقم١، ص ١١٤).

وقد أبدى المحكمون ملحوظات قيمة استفاد منها الباحث، حيث تم استبعاد بعض الكفايات، وتم تعديل صياغة البعض الآخر، وحذف ما تكرر منها، حيث أخذ الباحث بما اتفق عليه (٧٥٪) فأكثر من المحكمين، واعتبرها نسبة مقبولة يستطيع الاعتماد عليها، وقد أبدى المحكمون عدداً من الملحوظات على قائمة الكفايات التواصلية وتصنيفاتها، وأخذ الباحث ببعض هذه الملحوظات، والتي تركزت حول استبعاد بعض من هذه الكفايات لعدم مناسبتها، أو لعدم تكرارها، ووضع الكفايات في مجالات لتُسهِّل الإحصاء والتحليل، (انظر القائمة النهائية: الملحق رقم ٢، ص١٢٠).

ج. ثبات قائمة الكفايات التواصلية:

للتأكد من ثبات قائمة الكفايات التواصلية قام الباحث بإجراء ثبات تحليل المحتوى من خلال طريقة إعادة التحليل، حيث قام بتحليل اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بنفسه، ثم استعان الباحث بمحلل آخر خبير بالمجال. حيث اشتملت بطاقة التحليل على (٢٢) كفاية تواصلية مندرجة تحت أربع كفايات وهي (تواصلية لغوية، الموقف التواصلي، تواصلية استكشافية، تواصلية إستراتيجية). (الملحق رقم٢، ص ٤٥).

رابعاً: إجراءات تحليل اختبار الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وأسئلة اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (قياس)، قام الباحث بما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. تحديد فئات التحليل: تم تحديد كل كفاية تواصلية رأى المحكمّون مناسبتها لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بنسبة ٧٥٪ فأكثر. (الملحق رقم٢، ص١٢٠) وفئة التحليل: العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن وصف كل صفة من صفات المحتوى فيها، والتصنيف على أساسها (طعيمة،٢٠٠٥، ص٢٧٢).

٢. تحديد وحدة التحليل: حدد الباحث أسئلة اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، كموضوع قائم بذاته؛ حيث إنّ وحدة التحليل هي أصغر وحدة يتم اتخاذها كأساس لعملية التحليل، وهي أسئلة الاختبار وفقراته.

٣. إعداد بطاقة تحليل: لضبط عملية التحليل؛ أعدّ الباحث بطاقة تضم فئات التحليل (الكفايات التواصلية)، وعن يسار هذه الكفايات عمودان، الأول يصف عدد التكرارات التي حصلت عليها لكل كفاية، والثاني يشير إلى النسبة المئوية التي يمثلها العدد، وأسفل هذه الكفايات وضع حقل خاص بالمجموع؛ يعبر عن التكرارات التي نالتها كل كفاية مجتمعة في بطاقة واحدة، ثم النسبة المئوية والمجموع.

٤. تحديد ضوابط التحليل :

- تم تحديد الأسئلة عينة البحث في قائمة تحليل الكفايات التواصلية في كتاب اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، بناءً على عدد أسئلة كل اختبار.
- تحليل أسئلة كل كفاية في بطاقات مستقلة، في ضوء الكفايات التواصلية المتصلة بالمجالات الأربعة.
- رصد تكرار كل سؤال يحتوي على الكفاية الاتصالية في النهر المخصص لها أمام فئات التحليل.

٥. تحليل الاختبار:

بعد إتمام الخطوات السابقة قام الباحث، بعمل أنموذجين من بطاقات التحليل،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حيث حلل (عينة البحث) بنفسه، واستعان بمحلل متخصص، يمارس نفس خطوات عملية التحليل على (عينة البحث)، بعد أن قام بترقيم الكفايات ترقيماً تسلسلياً في كل مجال، بحيث يعطي كل كفاية رقماً مستقلاً بذاته، وبعد الانتهاء من التحليلين، اتبع الباحث الخطوات التالية :

- تفريغ محتوى بطاقات التحليل لكل مجال من مجالات الكفايات، بعد أن تم تحويلها إلى بيانات كمية في جداول تتضمن فئات التحليل (الكفايات التواصلية)، وتكرارها في كتاب اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب)؛ لاستخراج ثبات التحليل.
- حساب التكرارات، والنسب المئوية لنتائج التحليل لكل كفاية من الكفايات التواصلية، ولكل جزء من أجزاء الاختبار.

خامسًا: الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث:

$$R = \frac{C_{12}}{C_1 + C_2}$$

اعتمد الباحث في معالجة النتائج على حساب التكرارات والنسب المئوية لحساب تكرار الكفايات التواصلية اللغوية والموقف التواصلي والكفايات الاستكشافية والإستراتيجية. وحساب المتوسط الحسابي لتحديد مدى تحقق الكفايات التواصلية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، وحساب معامل اتفاق بين المحللين باستخدام معادلة معامل الاتفاق لدى هولستي. من خلال التالي: حيث تم حساب الثبات فيها لكل فئة من فئات التحليل، والثبات الكلي للتحليل من خلال معادلة (هولستي) الآتية: حيث إن R معامل الثبات، و C12 عدد مرات الاتفاق في مرتي التحليل، وC1،C2 عدد الفئات التي حللت في المرتين (طعيمة، ٢٠٠٥، ٢٢٦).

سادسًا: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، قام بعرضها وتفسيرها ومناقشتها من خلال الإجابة عن سؤالي البحث وهما:

- ما الكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظَّف في اختبارات الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ما درجة مراعاة اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها لهذه الكفايات التواصلية.

أولًا : نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما الكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظَّف في اختبارات الكفاءة اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة، والاستفادة من الدراسات التي أجريت في هذا المجال، والأخذ برأي الخبراء والمختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأساتذة علم اللغة التطبيقي؛ حيث توصل إلى قائمة مقترحة بالكفايات التواصلية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تضمنت في صورتها الأولية (تسعًا وثلاثين) كفاية تواصلية، كما هو موضح في الملحق رقم١ ص١١٤، ثم قام الباحث بأخذ آراء عدد من المختصين في اللغة العربية وطرق تدريسها ببعض الجامعات العربية، وتوصل الباحث إلى قائمة تضم (اثنتين وعشرين) كفاية تواصلية مناسبة للدارسين، حصلت على نسبة ٧٥٪ فأكثر من آراء المحكّمين، بالإضافة إلى التكرارات والنسب المئوية ومتوسطاتها في الكفايات التواصلية، كما هو موضح في الجداول التالية لقائمة الكفايات التواصلية بصورتها النهائية. (انظر: الملحق رقم٢، ص١٢٠).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني؛ ونصه ما درجة مراعاة اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها لهذه الكفايات التواصلية؟ قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية للكفايات التواصلية في أسئلة اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، وكما يتضح من الجدول رقم (٢) كما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢) يوضح تكرارت الكفايات التواصلية اللغوية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها.

ترتيب المهارة في الأداة	الكفايات التواصلية اللغوية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات الكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات الكفايات اللغوية ٪
		فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	فهم معنى الكلمات في سياقها.	٦	٣٪	٩	٢٪	٨	٢٢٪	٧,٣	٧,٣٪
٢	توصيل المعنى بشكل مفهوم.	٨	٤٪	١٠	٢٢٪	١٢	٣٣٪	١٠	١٠٪
٣	القدرة على أن يتحدث عن نفسه؛ ماذا فعل، وماذا سيفعل.	٤	٢٪	٣	٦٪	٢	٥٪	٣	٣٪
٤	التفاعل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي.	٣	١٥٪	٥	١١٪	١	٢٪	٣	٣٪
٥	القدرة على إبداء الرأي وإنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بالآخرين.	٥	٢٥٪	٧	١٥٪	٤	١١٪	٥,٣	٥,٣٪
متوسط تضمين الكفايات التواصلية بكتب الكفايات اللغوية		٥,٢	٢٦٪	٦,٨	١٥٪	٥,٤	١٥٪	٥,٨	٥,٨٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول (٢) أن الكفايات التواصلية اللغوية وهي خمس كفايات يمكن شرحها على النحو التالي:

- راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية فهم معنى الكلمات في سياقها: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٧,٣) وبنسبة بلغت (٧,٣٪)، وهذا يشير إلى تواجدها، فهي من الكفايات اللغوية التواصلية المعينة للدارسين على الفهم والاستيعاب، حيث روعيت في أسئلة اختبار فهم المسموع بنسبة (٣٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (٢٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية روعيت بنسبة (٢٢٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار التراكيب اللغوية.

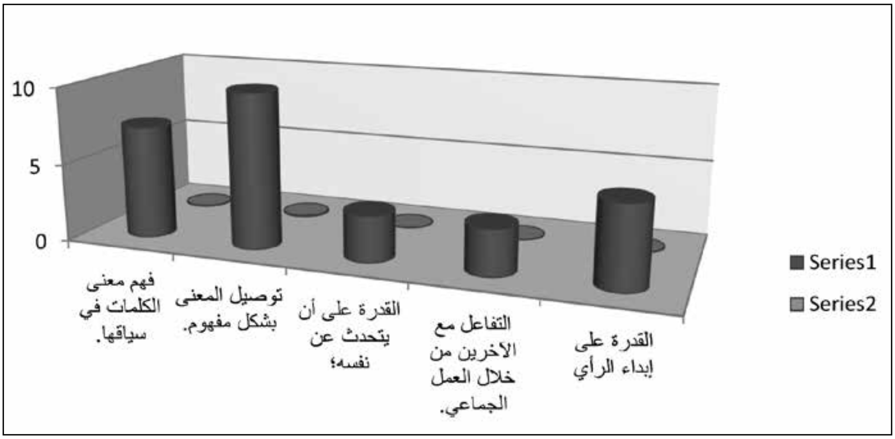
- كما راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية توصيل المعنى بشكل مفهوم: حيث بلغ متوسط تكراراتها (١٠) وبنسبة بلغت (١٠٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (٤٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (٢٢٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (٣٣٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار التراكيب اللغوية، حيث تساعد على فهم معنى التراكيب اللغوية من خلال الجمل والسياقات التي وردت فيها.

- كما راعت أسئلة الاختبار كفاية القدرة على إبداء الرأي وإنتاج الكلام الطبيعي الذي يستخدمه عند الاتصال بالآخرين. حيث بلغ متوسط تكراراتها (٥,٣) وبنسبة بلغت (٥,٣٪)، وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة اختبار فهم المسموع بنسبة (٢٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٥٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (١١٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المسموع.

- ويتضح من الجدول السابق أن متوسط تضمين الكفايات التواصلية اللغوية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بالعربية قد راعاها بنسبة (٨,٥٪)، وكانت أعلى نسبة في اختبار فهم المسموع بنسبة (٢٦٪)، وهي أعلى من اختبار فهم المقروء والتراكيب اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ولتعرف معامل ثبات التحليل استخدم الباحث معادلة هولستي؛ وبالتعويض في هذه المعادلة نستنتج أن معامل ثبات التحليل يساوي (٨٩, ٠٪) وهو معامل ثبات عالٍ يطمئن الباحث إليه. والشكل التالي يوضح مدى مراعاة الكفايات التواصلية اللغوية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها كما يلي:



شكل رقم (٢)

يشير الشكل السابق إلى أن أعلى كفاية روعيت في اختبار الكفاءة اللغوية هي: كفاية توصيل المعنى بشكل مفهوم؛ لأنها أساس للكفايات التواصلية والاتصال اللغوي وربط اللغة بالمواقف الحياتية وللاستخدام الحقيقي والواقعي لمهارات اللغة وعناصرها، وجاءت كفاية التفاعل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي هي الأقل تمثيلًا في الاختبار حيث بلغت نسبتها في الاختبار (٣٪). وقام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية لكفايات الموقف التواصلي في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، ويوضح الجدول (٣) تكرارت كفايات الموقف التواصلي ونسبتها المئوية في الاختبار كما يلي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٣) تكرارت كفايات الموقف التواصلي ونسبتها المئوية في الاختبار.

ترتيب المهارة في الأداة	كفايات الموقف التواصلي	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
		فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦	تحديد عناصر الموقف الاتصالي.	٢	١٪	٤	٩٪	٢	٥٪	٢,٦	٢,٦٪
٧	تحديد المعنى الذي تحمله الرسالة.	٦	٣٪	٧	١٥٪	١٠	٢٧٪	٧,٦	٧,٦٪
٨	التغلب على الظروف والمؤثرات المحيطة بالموقف التواصلي.	٢	١٪	٤	٩٪	٠	٠٪	٢	٢٪
٩	العلاقة بين طرفي الاتصال.	٣	١٥٪	٨	١٨٪	٣	٨٪	٤,٦	٤,٦٪
١٠	تقدير المسافة المكانية بين المتحدث والمستمع.	١	٠٥٪	١	٢٪	٠	٠٪	٠,٧	٢,٧٪
١١	القدرة على تغيير نبرات الصوت وقوته بتغيير المواقف.	١	٠٥٪	٢	٤٪	٠	٠٪	١	١٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٢	التعبير عن جمل مؤثرة في موقف اتصالي.	٩	٤٥٪	٧	١٥٪	٨	٢٢٪	٨	٨٪
متوسط تضمين الكفايات التواصلية بالاختبار		٤	٢٠٪	٥,٥	١٢٪	٣,٨	١٠٪	٤,٣	٤,٣٪

يتضح من الجدول (٣) أن كفايات الموقف التواصلي وهي ست كفايات يمكن تناولها على النحو التالي:

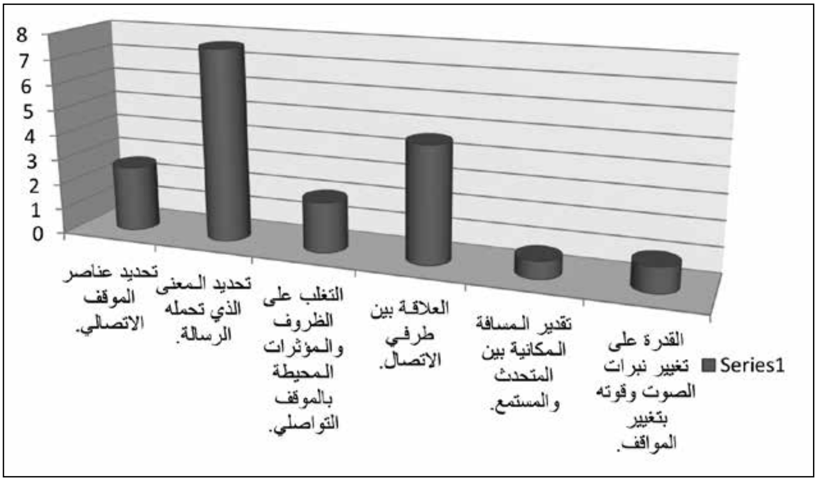
- راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية التعبير عن جمل مؤثرة في موقف اتصالي: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٨) وبنسبة بلغت (٨٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة اختبار فهم المسموع بنسبة (٤٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٥٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية روعيت بنسبة (٢٢٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المسموع.

- كما راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية تحديد المعنى الذي تحمله الرسالة: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٦,٧) وبنسبة بلغت (٦,٧٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (٣٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٥٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (٢٧٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار التراكيب اللغوية، حيث تساعد على فهم معنى التراكيب اللغوية من خلال الجمل والسياقات التي وردت فيها.

- كما راعت أسئلة الاختبار كفاية العلاقة بين طرفي الاتصال: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٦,٤) وبنسبة بلغت (٦,٤٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة اختبار فهم المسموع بنسبة (١٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٨٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (٨٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المقروء.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- ويتضح من الجدول السابق أن متوسط تضمين كفايات الموقف التواصلي في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بالعربية قد راعاها بنسبة (٣,٤٪) وكانت أعلى نسبة في اختبار فهم المسموع بنسبة (٢٠٪) فقد جاءت في اختبار فهم المقروء بنسبة (١٢٪) واختبار التراكيب اللغوية بنسبة (١٠٪).
- ولتعرف معامل ثبات التحليل استخدم الباحث معادلة هولستي وبالتعويض في هذه المعادلة نستنتج أن معامل ثبات التحليل يساوي (٠,٨٥٪) وهو معامل ثبات عالي يطمئن الباحث إليه. والشكل التالي يوضح مدى مراعاة كفايات الموقث التواصلي في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها كما يلي:



شكل رقم (٣)

يشير الشكل السابق إلى أن أعلى كفاية روعيت في اختبار الكفاءة اللغوية هي: تحديد المعنى الذي تحمله الرسالة؛ لأنها أساس للكفايات التواصلية والاتصالية، وجاءت كفاية القدرة على تغيير نبرات الصوت وقوته بتغيير المواقف، أقل هذه الكفايات.

وقام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية للكفايات التواصلية الاستكشافية في اختبار الكفاءة اللغوية، كما يتضح من الجدول (٤) حيث يوضح تكرارت الكفايات التواصلية الاستكشافية في اختبار اللغة العربية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٤) يوضح تكرارت الكفايات التواصلية الاستكشافية في اختبار اللغة العربية.

ترتيب المهارة في الأداة	كفايات تواصلية استكشافية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
		فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٤	تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه.	٥	٢٥٪	٦	١٣٪	٥	١٣٪	٥,٣	٥,٣٪
١٥	القدرة على التنبؤ والتوقع أثناء ممارسة القراءة.	٢	١٠٪	٨	١٨٪	٦	١٦٪	٥,٣	٥,٣٪
١٦	اكتشاف المغالطات المنطقية أو الأخطاء في النص.	٣	١٥٪	٨	١٨٪	٥	١٣٪	٥,٣	٥,٣٪
١٧	فهم ما يقرؤه من الجرائد أو من المنشورات اليومية الإرشادية كالنصائح الطبية أو إرشادات الدفاع المدني.	٢	١٠٪	٩	٢٠٪	١	٢٪	٤	٤٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ترتيب المهارة في الأداة	كفايات تواصلية استكشافية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
		فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٨	اختيار مادة فهم المسموع من نشرات الأخبار، والمقابلات المسجلة ومن بعض المواقف الحياتية المسجلة .	٤	٢٠٪	٠	٠٪	٠	٠٪	١,٣	١,٣٪
١٣	القدرة على كشف الكذب والخداع في الموقف التواصلي.	٣	١٥٪	٨	١٨٪	٢	٥٪	٤,٦	٤,٦٪
متوسط تضمين الكفايات التواصلية الاستكشافية بالاختبار		٣,٢	١٦٪	٥,٥	١٢٪	٣٠٢	٨٪	٣,٣	٣,٣٪

يتضح من الجدول (٤) أن الكفايات التواصلية الاستكشافية وهي ست كفايات يمكن تناولها كما يلي:

- راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٥,٣) وبنسبة بلغت (٥,٣٪)، وكذلك كفاية القدرة على التنبؤ والتوقع أثناء ممارسة القراءة. وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (٢٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٣٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (١٣٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المسموع.

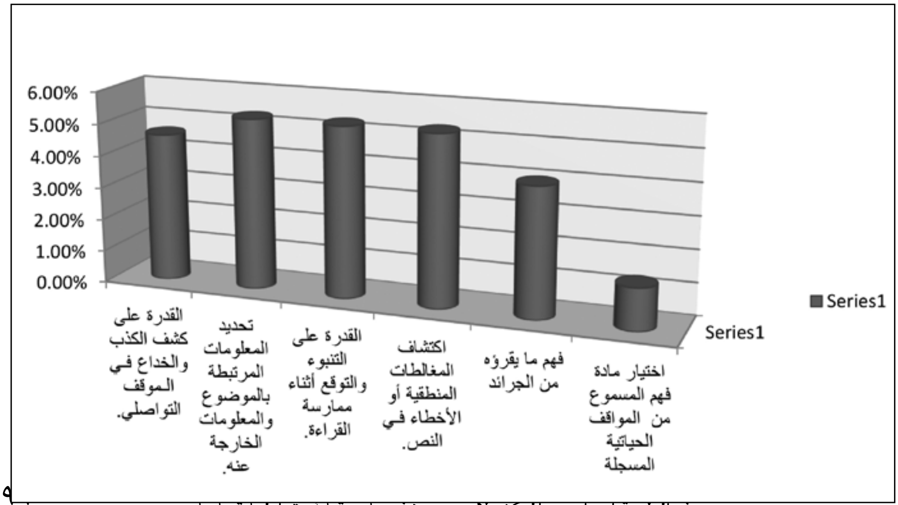
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- كما راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية اكتشاف المغالطات المنطقية أو الأخطاء فـي النص: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٥,٣) وبنسبة بلغت (٥,٣٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (١٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٨٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (١٦٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المقروء.

- كما راعت أسئلة الاختبار قياس القدرة على كشف الكذب والخداع فـي الـموقف التواصلي: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٤,٦) وبنسبة بلغت (٤,٦٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (١٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٨٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (٥٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المقروء.

- ويتضح من الجدول السابق أن متوسط تضمين الكفايات التواصلية الاستكشافية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بالعربية قد راعاها بنسبة (٣,٣٪) وأن أعلى نسبة لها كانت في اختبار فهم المسموع بنسبة (١٦٪).

- ولتعرف معامل ثبات التحليل استخدم الباحث معادلة هولستي؛ وبالتعويض في هذه المعادلة نستنتج أن معامل ثبات التحليل يساوي (٨٤,٠٪) وهو معامل ثبات يطمئن الباحث إليه. والشكل التالي يوضح مدى مراعاة كفايات تواصلية استكشافية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها كما يلي:



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقيا أو تداولها تجاريا

شكل رقم (٤)

يشير الشكل السابق إلى أن أعلى كفاية روعيت في اختبار الكفاءة اللغوية هي: تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه، لأنها أساس للكفايات التواصلية والاتصال. وجاءت اختيار مادة فهم المسموع من نشرات الأخبار والمقابلات المسجلة ومن بعض المواقف الحياتية المسجلة أقل الكفايات مراعاةً في الاختبار حيث بلغت نسبة (٣,١٪). وقام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية للكفايات التواصلية الإستراتيجية ويتضح من الجدول (٥) كما يلي:

جدول (٥) يوضح تكرارت الكفايات التواصلية الإستراتيجية في اختباراللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها.

ترتيب المهارة في الأداة	كفايات تواصلية إستراتيجية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
		فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٩	التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح.	٢	١٠٪	٧	١٥٪	٣	٨٪	٤	٤٪
٢٠	التركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث.	٣	١٥٪	٦	١٣٪	٠	٠٪	٢,٦	٢,٦٪

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ترتيب المهارة في الأداة	كفايات تواصلية إستراتيجية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
		فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٢١	التمييز بين الحقيقة والرأي في نص مقروء.	٢	٪١٠	٢	٪٤	٠	٪٠	١,٣	٪١,٣
٢٢	ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية.	١	٪٥	٣	٪٦	٠	٪٠	١,٣	٪١,٣
متوسط تضمين الكفايات التواصلية باختبار اللغة العربية		١,٨	٪٩	٣,٦	٪٨	٠,٦	٪١	٢,٣	٪٢,٣

يتضح من الجدول (٥) أن الكفايات التواصلية الاستراتيجية يمكن تناولها على النحو التالي:

- راعت أسئلة الاختبار قياس كفاية التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٤) وبنسبة بلغت (٤٪) وهذا يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (١٠٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٥٪)، وفي اختبار التراكيب اللغوية بنسبة (٨٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المقروء.
- كما راعت أسئلة الاختبار قياس التركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث: حيث بلغ متوسط تكراراتها (٢,٦) وبنسبة بلغت (٢,٦٪) وهذا

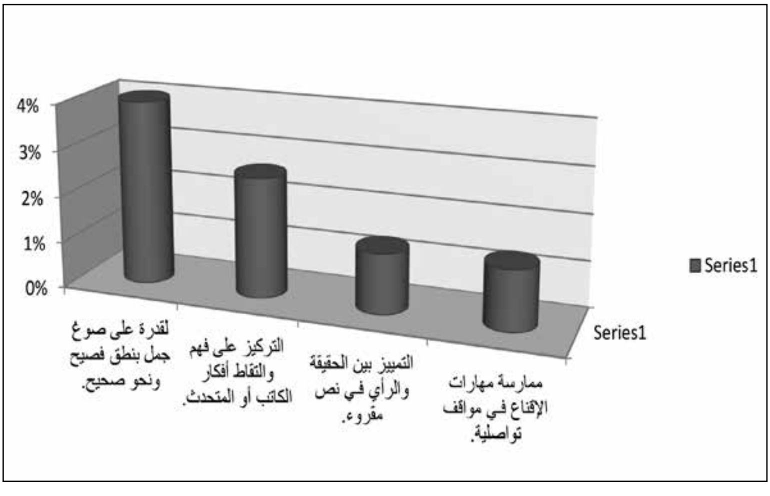
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يشير إلى تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (١٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (١٣٪)، ولم تراع في اختبار التراكيب اللغوية وكانت نسبتها (٠٪)، وهذا يشير إلى أن أعلى نسبة روعيت فيها هذه الكفاية كانت في اختبار فهم المسموع.

- كما راعت أسئلة الاختبار كفاية ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية: حيث بلغ متوسط تكراراتها (١,٣) وبنسبة بلغت (٣,١٪) وهذا يشير إلى ضعف تواجدها، حيث روعيت في أسئلة فهم المسموع بنسبة (٥٪)، أما في اختبار فهم المقروء فقد روعيت بنسبة (٦٪)، وهذا يشير إلى أن ضَعف مراعاة كفاية ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية في الاختبار رغم أهميتها.

- ويتضح من الجدول السابق أن متوسط تضمين الكفايات التواصلية الإستراتجية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بالعربية قد راعاها بنسبة (٣, ٢٪) وأن أعلى نسبة لها كانت في اختبار فهم المسموع (٩٪).

- ولتعرف معامل ثبات التحليل استخدم الباحث معادلة هولستي؛ وبالتعويض في هذه المعادلة نستنتج أن معامل ثبات التحليل يساوي (٨٠, ٠٪) وهو معامل ثبات يطمئن الباحث إليه. والشكل التالي يوضح مدى مراعاة كفايات تواصلية إستراتيجية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها كما يلي:



شكل (٥)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يشير الشكل السابق إلى أن أعلى كفاية روعيت في اختبار الكفاءة اللغوية هي: التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح، وأن كفاية ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية كانت أقل الكفايات مراعاةً في الاختبار حيث بلغت نسبة (٣,١٪).

ج. **ثبات تحليل الكفايات التواصلية:** للتأكد من ثبات تحليل الكفايات التواصلية قام الباحث بإجراء ثبات تحليل المحتوى من خلال طريقة إعادة التحليل، حيث قام بتحليل اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها (دليل الطالب) بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بنفسه، ثم استعان الباحث بمحلل آخر خبير بالمجال، ولتعرف ثبات التحليل تم استخدام معادلة هولستي؛ للوصول إلى النتائج، والجدول التالي يوضح ثبات التحليل.

جدول (٦) ثبات تحليل المحتوى في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بالعربية:

م	المجال	الكفايات التواصلية	ثبات التحليل
١	كفايات تواصلية لغوية	فهم معنى الكلمات في سياقها.	٠,٩٠
٢		القدرة على أن يتحدث عن نفسه؛ ماذا فعل، وماذا سيفعل.	٠,٨٥
٣		توصيل المعنى بشكل مفهوم.	٠,٩١
٤		التفاعل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي.	٠,٨٩
٥		القدرة على إبداء الرأي في موضوع ما، وإنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بالآخرين.	٠,٨٧

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المجال	الكفايات التواصلية	ثبات التحليل
٦	كفايات الموقف التواصلي	تحديد عناصر الموقف الاتصالي.	٠,٨٨
٧		تحديد الـمعنى الذي تحمله الرسالة.	٠,٩٠
٨		التغلب على الظروف والـمؤثرات الـمحيطة بالموقف التواصلي.	٠,٨٥
٩		العلاقـة بين طرفـي الاتصال.	٠,٨٨
١٠		تقدير الـمسافة الـمكانية بين المتحدث والمستمع.	٠,٩٠
١١		القدرة على تغيير نبرات الصوت وقوته بتغيير المواقف.	٠,٩١
١٢		التعبير عن جمل مؤثرة في موقف اتصالي.	٠,٨٤
١٣	كفايات تواصلية استكشافية	القدرة على كشف الكذب والخداع فـي الـموقف التواصلي.	٠,٩١
١٤		تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه.	٠,٨٧
١٥		القدرة على التنبوء والتوقع أثناء ممارسة القراءة.	٠,٨٤
١٦		اكتشاف المغالطات المنطقية أو الأخطاء فـي النص.	٠,٩٢
١٧		فهم ما يقرؤه من الجرائد أو من المنشورات اليومية الإرشادية كالنصائح الطبية أو إرشادات الدفاع المدني.	٠,٩١
١٨		اختيار مادة فهم المسموع من المحاضرات، ونشرات الأخبار، والمقابلات المسجلة، أو من بعض المواقف الحياتية المسجلة ... الخ	٠,٩٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المجال	الكفايات التواصلية	ثبات التحليل
١٩	كفايات تواصلية استراتيجية	التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح.	٠,٨٤
٢٠		التركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث.	٠,٩١
٢١		التمييز بين الحقيقة والرأي في نص مقروء.	٠,٨٧
٢٢		ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية.	٠,٩٢
الثبات الكلي			٠,٨٧

ويتضح من الجدول أن نسبة الاتفاق بين التحليلين (٨٧, ٠٪)، وهي نسبة يمكن الوثوق بها؛ لاعتماد نتائج التحليل. وبذلك توصل الباحث إلى النتائج التالية:

ملخص نتائج البحث وتوصياته:

تناول الباحث أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإجابة عن أسئلة البحث، ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها التي خَلص إليها الباحث، ويتضح ذلك من خلال ما يلي :

أولاً : ملخص نتائج البحث: أفرز البحث الحالي العديد من النتائج كان من أبرزها ما يلي:

- حدد البحث (٢٢) كفاية من الكفايات التواصلية المناسبة لدى الدارسين الناطقين بغير العربية ومقسمة على أربعة مجالات، منها (٥) كفايات تتعلق بالكفايات التواصلية اللغوية، و(٧) كفايات تتعلق بمجال الموقف التواصلي، و(٦) كفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الاستكشافية، و(٤) كفايات تتعلق بمجال الكفايات التواصلية الإستراتيجية.
- وهذا يشير إلى التباين في تمثيل هذه الكفايات وضرورة مراجعة اختبار اللغة العربية المقنن في مركز قياس؛ لأن منهجية تصميم الاختبارات تفتقر إلى البناء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحكم المتوازن فتارةً تُمثل الكفاية بتكرار ونسبة متوازنين، وتارةً بتكرار ونسبة منخفضين، ولا بد من مراعاة جميع الكفايات، حيث إن عدم التوازن والشمول في جميع الكفايات يُفقد الكفاية أهميتها، بل ويضعف من شأن اكتساب دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها لهذه الكفايات.

- أشارت نتائج البحث إلى أن الكفايات التواصلية المتصلة بالموقف التواصلي، كانت أكثر تمثيلاً في اختبار اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية (٦ و١٢) بنسبة (٣٩,٩٪)؛ لأنها تتطلب تحديد المعنى الذي تحمله الرسالة، والتغلب على الظروف والمؤثرات المحيطة بالموقف التواصلي، والتعبير عن جمل مؤثرة في موقف تواصلي، وخلص الباحث إلى أن الكفايات التواصلية المتصلة بمستوى الموقف التواصلي كانت أكثر تمثيلاً في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بنسبة (٢٠,٩٪).

- كما أشارت نتائج البحث إلى أن الكفايات التواصلية المتصلة بالكفايات التواصلية الاستكشافية كانت أقل تمثيلاً في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، بنسبة (٢٣,٨٪)، حيث الاهتمام بالاكتشاف الأخطاء المنطقية أو الأخطاء اللغوية والأسلوبية في النص، وتحديد المعلومات المرتبطة بالنص أو بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه.

- وأكد البحث على أن الكفايات التواصلية المتصلة بمستوى الموقف التواصلي، كانت أعلى تمثيلاً في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بنسبة (١٤,٥٪)، أما كفاية تقدير المسافة المكانية والتركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث فهي الأقل بنسبة (٦,٤٪) .

- كما أشارت نتائج البحث إلى أن الكفايات المتصلة بالكفاية التواصلية اللغوية ممثلة في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها بنسبة (٨,٩٪) وتعتبر أعلى الكفايات تمثيلًا في الاختبار؛ أما الكفايات المتصلة بكفايات الموقف التواصلي فكانت ثاني هذه الكفايات تمثيلًا حيث بلغت (٤,٥٪)، أما الكفايات المتصلة بالكفاية التواصلية الاستكشافية فكانت ممثلة بنسبة (٣,٣٪)، أما بالنسبة للكفايات المتصلة بالكفاية التواصلية الإستراتيجية فكانت الأقل تمثيلًا حيث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بلغت نسبتها (٣, ٢٪).

- يمكن استخدام اختبار الكفاءة اللغوية لتقييم مخرجات تعليم وتعلُّم اللغة العربية والوقوف على مكامن الضعف والقوة في تواصل الدارسين بلغتهم الأم، كما يمكن استخدام الاختبار معيارًا لقياس كفاءة الطلبة في التواصل الحقيقي باللغة العربية مع المجتمع. فإنه يمكن ولأول مرة في تاريخ العربية أن يحصل كل متحدث بالعربية على توصيف علمي لمستواه اللغوي الحقيقي من واقع استخدامه الفعلي للمهارات اللغوية في المواقف التواصلية، ويوفر لهم اختبارات تجريبية تهيئهم للتعامل مع البرنامج الحاسوبي حامل الاختبار، ويمكّن كل مرشح من معرفة مستواه اللغوي الحقيقي، والمهارات التي قد يعاني من ضعف فيها.

ثانياً: توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي خلص إليها البحث الحالي، يُوصي الباحث بما يلي :

- ضرورة تشكيل لجنة أو هيئة على أرفع المستويات العلمية المتخصصة في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وعلم اللغة التطبيقي، واللسانيات الحاسوبية، والاختبارات والمقاييس اللغوية؛ لدراسة اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها وكل الاختبارات المقدمة في المعاهد والمراكز العلمية التي تهتم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لبحثها في ضوء الكفايات اللغوية والتواصلية وإخراج هذه الاختبارات بالصورة المطلوبة وفق معايير علمية واضحة.

- مراعاة التوازن بين تضمين الكفايات التواصلية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاختبارات التي تقيس ذلك.

- ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية وتدريبهم على الاختبارات اللغوية المقننة لقياس المهارات اللغوية، وعقد الدورات التدريبية التي تساعدهم في تنمية الكفايات التواصلية لدى الطلاب.

- الحرص على تقديم مواقف لغوية متنوعة، بحيث يستخدم فيها معلمو اللغة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية للناطقين بغيرها اللغة العربية استخداماً صحيحاً من خلال الربط بين الكفايات اللغوية والتواصلية بصورة متدرجة في تعليم وتعلم الدارسين.

- تحويل اختبارات الكفاءة اللغوية من نسخة ورقية إلى اختبار الكفاءة الشفوية المحوسب (Overseas Private Investment Corporation)، ويعتمد نفس التصور والهكيل والخطوات، حيث تقوم في بداياتها بجمع المعلومات من الدّارس حول عدد فصول دراسته، ومستواه، وخلفيته الأكاديمية واللغوية، لكي تُطرح عليه بعد ذلك أسئلة مسجلة تسمح للمتعلم بالإجابة عنها عبر الضغط على زر تسجيل، بعد إعطائه توجيهات كاملة بأن يتحدث بأعمق وأطول وأفضل مستوى.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مراجع ومصادر البحث:

أولاً : من المراجع العربية :

- أبو حيمد، إبراهيم عبد العزيز(١٩٩٨): تصنيف الكفاية اللغوية في اللغة الثانية ، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد٢١ المحرم ١٤١٩، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- (٢٠٠٦م): الاختبارات اللغوية، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- البوشيخي، عز الدين (٢٠١٢): التواصل اللغوي مقاربة لسانية وظيفية، مكتبة لبنان ناشرون - دار صائغ –الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
- الجيوسي، محمد بلال (٢٠١٤م): أنت وأنا: مقدمة في مهارات التواصل الإنساني، الطبعة الثانية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الحبيبي، شريف محمد (٢٠١٢م): تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
- سويسي، أبو بكر محمد (٢٠٠٩م): الكفاية الاتصالية في السلوك الحركي والأعراف السلوكية، مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية- ع ٢٤ ، زليتن- ليبيا.
- السيد، رانيا أحمد إبراهيم أحمد (٢٠١٠م): برنامج تدريبي مقترح لإكساب الطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال بكلية التربية الكفايات اللغوية والتدريسية اللازمة لتنمية المهارات الشفوية لديهن، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- الشمري، عقيل بن حامد الزماي(٢٠١٦م): الكفاية التواصلية: المفهوم، والمكونات، والمقتضيات التعليمية، الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني- اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية معهد اللغويات العربية- جامعة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملك سعود، ٢٣- ٢٤ ربيع الثاني ١٤٣٧ه، الموافق ٢-٣ فبراير٢٠١٦م، الرياض.

- الشيخ، محمد عبد الرؤوف (١٩٨٨): بناء مقياس للكفاءة اللغوية في اللغة العربية كلغة أجنبية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدربس، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

- عبيدات، حسين علي (٢٠١٦م): اختبار الكفاءة في اللغة العربية- دراسة تحليلية وصفية- الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني- اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية، معهد اللغويات العربية – جامعة الملك سعود، ٢٣- ٢٤ ربيع الثاني ١٤٣٧هـ، الموافق ٢-٣ فبراير٢٠١٦م، المملكة العربية السعودية.

- العساف، نادية مصطفى، والوزان، محمد أحمد(٢٠١٤): أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد٤١، العدد١، الأردن.

- الغامدي، غرم الله عبد الله (٢٠٠٢م): المعايير الوصفية لتقويم الكفاية اللغوية، مجلة جامعة الملك سعود (اللغات والترجمة) مج ١٤، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- غزالة، شعبان عبد القادر، وعثمان، مصطفى عثمان (١٤١٣هـ): الكفايات التدريسية واللغوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، قسم التربية الميدانية وطرق التدريس، كلية المعلمين بالدمام، المملكة العربية السعودية.

- الفيصل، سمير روحي؛ وجهاد ، محمد (٢٠٠٤): مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- مجلس التعاون الثقافي الأوروبي (٢٠٠١): الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، ترجمة د. علا عادل عبد الجواد وآخرون، معهد جوته، القاهرة.

- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (١٤٣٦هـ): اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها، كتاب دليل الطالب، وزارة التعليم العالي،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الرياض، المملكة العربية السعودية.

- موسى، علي إسماعيل محمد (١٩٩٧): تقويم امتحانات اللغة العربية في ضوء الكفايات اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية، دراسات في المناهج وطرق تدريس، مجلة القراءة والمعرفة،ع ١٩، مج٦٧ جمهورية مصر العربية.
- نهر، هادي: (٢٠٠٣) الكفايات التواصلية والاتصالية دراسة في اللغة والإعلام، دار الفكر العربي، عمان، الأردن.
- هريدي، إيمان أحمد (٢٠٠٧م): تصور لبرامج تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها عن بعد في ضوء الكفاءة اللغوية، مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، ع ١١، مج ٤، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- ACTFL Arabic proficiency guidelines. (2011) journal of the American Council on The teaching of foreign languages. Volume 22. Number 4Ming Wei. Acomparative Study of the Oral Proficiency of Chinese Learners of English Across Task Functions: A Discourse Marker Perspective. Foreign language Annals. Vol. 44. No.4.
- Canal. M. & Swain. M.(1990): Theoretical Basses of Communicative Approaches to Second Language and Testing Applied Linguistics p.p. 1- 47.
- Chomsky. Noam (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: M.I.T. Press. ISBN .
- Farhady. H.() New Direction for ESL proficiency Testing. In J W. Other (ed): Issues in Language Toasting research. USA: Newberry House Publishers.pp. 253- 268.
- Hymes. D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride. J. B.. & Holmes. J.(Eds.). Sociolinguistics. 269-293. Baltimore. USA: Penguin Education. Penguin . Books Ltd.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- -----------------. (1966). “Two types of linguistic relativity”. In Bright. W. Sociolinguistics. The Hague: Mouton. pp.114–158.
- Kunnan. A. J. & Davidson. F. (2004). Situated Ethics in Language Assessment. In D. Douglas (Ed.). English language tests and testing practice (pp. 115-132). Washington. D.C.: NAFSA.
- Kunnan. A. J. (2014). Fairness and justice in language assessment. In A. J.
- ------------------- (Ed.) The Companion to Language Assessment (pp. 1098-1114). Boston. MA: Wiley-Blackwell.
- Ming Wei.: Comparative Study of the Oral Proficiency of Chinese Learners of English Across Task Functions: A Discourse Marker Perspective. Foreign language Annals. Vol. 44. No.4. 2011.
- Pienemann. M. & Johnston M. (1997): Factors influencing the development of language proficiency Applying Second Language Acquisition Research. Adelaide: National Curriculum Resource. pp 89 - 94
- Richard. Tannenbaum (2012): ACTFL Proficiency Guidelines. American Council on the Teaching of Foreign. NY. p.37
- Rydin. K. (2013) Second language acquisition. In J. Owners (ed) the Oxford handbook Arabic Linguistics. Oxford University Press. pp 331- 345.
- Savignon. S. J. (1997) Communicative competence: Theory and classroom practice. Texts and contexts in second language learning. McGraw-Hill Huananities Socil.
- ----------------- (2005) Communicative language teaching strategies and goals. Im E. Hinkel (ed) handbook of Research in Second language teaching and learning. Mahwah. Nj: Lawrence Erlbaum. pp. 634 – 652 .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Taylor. D. S. (1988): The meaning and use of the term. competence in Oxford University Press. P.46
- Underhill. N.: Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques. Cambridge University Press. 1991.

ثالثاً : مواقع إلكترونية :

- بوجملين، ليونغ، والطيب، شيباني: العناصر التداولية التواصلية في العملية التعليمية، موقع دار المنظمة.
- http://search.mandumah.com/Search/Results?join=AND&-boolD=AND&loo D=AllFields&lookfor : 05D=publishDate&-publish Datefrom=&publish)
- available at (2-1–2015
- Fairness and Justice in Language Assessment: Principles and Public Reasoning 39: (26- 5 –2015)https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012. : (11- 4 –2015)
- Language Testing. (2010). Test Fairness. Special Issue.
- http://alain-proficiency-center.blogspot.com/p/blog-page.html 2015-1-18
- https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar:(4-2-2016)
- مركز العين للكفاءة في اللغة العربية، اختبار العين لقياس الكفاءة في اللغة العربية للناطقين بها، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٥ (٢٦– ٥ –٢٠١٥).
- http://alain-proficiency-center.blogspot.com/p/blog-page.html
- http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/conpetence communicative/ co/ch html بتاريخ (19/12/2016م)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ملاحق البحث

الملحق رقم (١)

القائمة الأولية للكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظَّف في اختبار الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية:

آمل من سعادتكم تحديد الكفايات التواصلية التالية بوضع علامة (√) أمام المكان المناسب من حيث مناسبتها وصحتها اللغوية

م	الكفايات التواصلية			الصحة اللغوية		التعديل أو الملحوظات
				صحيحة	غير صحيحة	
١	فهم معنى الكلمات في سياقها، وتوصيل المعنى بشكل مفهوم.					
٢	القدرة على أن يتحدث عن نفسه؛ ماذا فعل ، وماذا سيفعل، وفيم يفكر؟					
٣	التفاعل مع الآخرين من خلال العمل الثنائي، أو العمل الجماعي، أو في كتاباتهم.					
٤	القدرة على التنبوء والتوقع أثناء مهارة القراءة.					
٥	القدرة على إبداء الرأي في موضوع ما، وإنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بالآخرين.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الكفايات التواصلية			الصحة اللغوية		التعديل أو الملحوظات
				صحيحة	غير صحيحة	
٦	تحديد عناصر الموقف الاتصالي.					
٧	تحديد المعنى الذي تحمله الرسالة.					
٨	التغلب على الظروف والمؤثرات المحيطة بالموقف التواصلي.					
٩	العلاقة بين طرفي الاتصال.					
١٠	تقدير المسافة المكانية.					
١١	المادة اللغوية نابعة من السياق الذي يتوقع من المتقدمين للاختبار استعمال اللغة الهدف في مواقفه.					
١٢	القدرة على تغيير نبرات الصوت وقوته بتغيير المواقف.					
١٣	كتابة أفضل جملة قالها أو سمعها في موقف تواصلي.					
١٤	قدرة الطلاب على الاستماع للجمل التي كتبها زملاؤهم، ويقوِّمونها					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الكفايات التواصلية			الصحة اللغوية		التعديل أو الملحوظات
				صحيحة	غير صحيحة	
١٥	القدرة على كشف الكذب والخداع في الموقف التواصلي.					
١٦	القدرة على نقل المعنى المقصود وترجمته؛ فمنهم من يصبحون مترجمين في دوائر إدارية بين العربية ولغتهم الأصلية.					
١٧	مادة المحتوى الاختباري من مواقف حياتية عامة يتوقع أن يحتاجوا اللغة الهدف فيها أو المواقف العامة المحتملة في أي من السياقين لكل اختبار.					
١٨	فهم ما يقرؤه من الجرائد أو من المنشورات اليومية الإرشادية كالنصائح الطبية أو إرشادات الدفاع المدني .إلخ.					
١٩	ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الكفايات التواصلية			الصحة اللغوية		التعديل أو الملحوظات
				صحيحة	غير صحيحة	
٢٠	تشجيعيهم على المهمات الكتابية الوظيفية كتعبئة الاستمارات، وكتابة الرسائل، والخطابات والمعاملات ...إلخ.					
٢١	اختيار مادة فهم المسموع من المحاضرات، ونشرات الأخبار، والمقابلات المسجلة، أو من بعض المواقف الحياتية المسجلة ... إلخ					
٢٢	قدرة الطالب على كتابة تقرير بنتائج قراءته لأحد الأحداث السياسية أو الاقتصادية ... التي يتابعها في الصحف ووسائل الإعلام.					
٢٣	توظيف السياق لتعرف معنى جملٍ أو نصوصٍ للاستدلال على المعنى.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الكفايات التواصلية			الصحة اللغوية		التعديل أو الملحوظات
				صحيحة	غير صحيحة	
٢٤	التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح.					
٢٥	التركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث أكثر من التقاط تفاصيل ثانوية دقيقة.					
٢٦	التمييز بين الحقيقة والرأي فـي نص مقروء.					
٢٧	استخدام المعلومات الواردة في النصوص المسموعة ليتم تدوينها كتابة أو عند المشاركة في الحديث عن محتواها يحتاجون لاستخدام كُلٍّ من مهارتي الاستماع والتحدث.					
٢٨	تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه .					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	الكفايات التواصلية			الصحة اللغوية		التعديل أو الملحوظات
				صحيحة	غير صحيحة	
٢٩	استحسان الكتاب أو تزكيته للغير وتقديم معلومات عن محتواه عند القراءة الحرة، وهذا النشاط اللغوي الإدراكي لتفعيل مهارة إنتاجية للتعبير عن المادة المقروءة.					
٣٠	اكتشاف المغالطات المنطقية أو الأخطاء في النص.					
٣١	القدرة على إنشاء حديث مطول يقوم على البرهنة والاستدلال المنطقي					

كفايات ثقافية أخرى تود إضافتها :

....

....

....

....

....

....

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق رقم (٢) أسماء المحكمين على أدوات البحث [١]

م	الاســـــــم	المسمى الوظيــفي
١	أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبو حيمد	أستاذ اللغويات التطبيقية، ورئيس قسم علم اللغة التطبيقي السابق، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٢	أ.د. سعيد حسن بحيري	أستاذ علم اللغة بقسم علم اللغة التطبيقي، بمعهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٣	أ.د. صالح بن ناصر الشويرخ	أستاذ اللغويات التطبيقية، وعميد معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٤	أ.د. محمد يوسف حبلص	أستاذ علم اللغة، بقسم علم اللغة التطبيقي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٥	د. أحمد محمد بابكر	أستاذ مساعد بقسم علم اللغة التطبيقي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٦	د. الصديق آدم بركات	أستاذ مشارك علم اللغة التطبيقي ، بمعهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٧	د. أنور أحمد بدوي	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٨	د. بشير عيسى عبد الله	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
٩	د. حمد بن عبد الله اللحيدان	رئيس قسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
١٠	د. عمر عبد العزيز سعيد	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.
١١	د. محمد نور إدريس	أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي، معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالرياض.

(١) تم ترتيب أسماء المحكمين وفق الدرجة العلمية ، ثم الترتيب ألفبائيًّا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق رقم (٣)

القائمة النهائية للكفايات التواصلية التي ينبغي أن تُوظَّف في اختبار الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها

م	المجال	الكفايات التواصلية	ملحوظات
١	كفايات تواصلية لغوية	فهم معنى الكلمات في سياقها.	
٢		توصيل المعنى بشكل مفهوم.	
٣		القدرة على أن يتحدث عن نفسه؛ ماذا فعل، وماذا سيفعل.	
٤		توصيل المعنى بشكل مفهوم.	
٥		التفاعل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي.	
٦		القدرة على إبداء الرأي في موضوع ما، وإنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بالآخرين.	
٧	كفايات الموقف التواصلي	تحديد عناصر الموقف الاتصالي.	
٨		تحديد الـمعنى الذي تحمله الرسالة.	
٩		التغلب على الظروف والـمؤثرات الـمحيطة بالموقف التواصلي.	
١٠		العلاقـة بين طرفـي الاتصال.	
١١		تقدير الـمسافة الـمكانية بين المتحدث والمستمع.	
١٢		القدرة على تغيير نبرات الصوت وقوته بتغيير المواقف.	
١٣		التعبير عن جمل مؤثرة في موقف اتصالي.	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المجال	الكفايات التواصلية	ملحوظات
١٤	كفايات تواصلية استكشافية	القدرة على كشف الكذب والخداع في الـموقف التواصلي.	
١٥		تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه.	
١٦		القدرة على التنبوء والتوقع أثناء ممارسة القراءة.	
١٧		اكتشاف المغالطات المنطقية أو الأخطاء في النص.	
١٨		فهم ما يقرؤه من الجرائد أو من المنشورات اليومية الإرشادية كالنصائح الطبية أو إرشادات الدفاع المدني.	
١٩		اختيار مادة فهم المسموع من المحاضرات، ونشرات الأخبار، والمقابلات المسجلة، أو من بعض المواقف الحياتية المسجلة ... إلخ	
٢٠	كفايات تواصلية إستراتيجية	التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح.	
٢١		التركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث.	
٢٢		التمييز بين الحقيقة والرأي في نص مقروء.	
٢٣		ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية.	
		الثبات الكلي	

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق رقم (٣) استمارة تحليل الكفايات التواصلية في اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها.

م	المجال	الكفايات التواصلية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
			فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
			ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١		فهم معنى الكلمات في سياقها.								
٢		توصيل المعنى بشكل مفهوم.								
٣		القدرة على أن يتحدث عن نفسه؛ ماذا فعل، وماذا سيفعل.								
٤	كفايات تواصلية لغوية	التفاعل مع الآخرين من خلال العمل الجماعي.								
٥		القدرة على إبداء الرأي في موضوع ما، وإنتاج الكلام الطبيعي الذي سيستخدمه عند الاتصال بالآخرين.								

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المجال	الكفايات التواصلية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
			فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
			ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦	كفايات الموقف التواصلي	تحديد عناصر الموقف الاتصالي.								
٧		تحديد الـمعنى الذي تحمله الرسالة.								
٨		التغلب على الظروف والـمؤثرات الـمحيطة بالموقف التواصلي.								
٩		العلاقـة بين طرفـي الاتصال.								
١٠		تقدير الـمسافة الـمكانية بين المتحدث والمستمع.								
١١		القدرة على تغيير نبرات الصوت وقوته بتغيير المواقف.								
١٢		التعبير عن جمل مؤثرة في موقف اتصالي.								

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المجال	الكفايات التواصلية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
			فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
			ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٣		القدرة على كشف الكذب والخداع في الموقف التواصلي								
١٤		تحديد المعلومات المرتبطة بالموضوع والمعلومات الخارجة عنه								
١٥	كفايات تواصلية استكشافية	القدرة على التنبوء والتوقع أثناء ممارسة القراءة.								
١٦		اكتشاف المغالطات المنطقية أو الأخطاء في النص.								
١٧		فهم ما يقرؤه من الجرائد أو من المنشورات اليومية الإرشادية كالنصائح الطبية أو إرشادات الدفاع المدني.								

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

م	المجال	الكفايات التواصلية	الأسئلة التي روعيت فيها الكفايات التواصلية اللغوية						متوسط تكرارات للكفايات اللغوية ت	متوسط نسب تكرارات للكفايات اللغوية ٪
			فهم المسموع		فهم المقروء		التراكيب اللغوية			
			ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٨		اختيار مادة فهم المسموع من المحاضرات، ونشرات الأخبار والمقابلات المسجلة، أو من بعض المواقف الحياتية المسجلة.								
١٩	كفايات تواصلية إستراتيجية	التركيز على إيصال الأفكار أكثر من التركيز على القدرة على صوغ جمل بنطق فصيح ونحو صحيح.								
٢٠		التركيز على فهم والتقاط أفكار الكاتب أو المتحدث.								
٢١		التمييز بين الحقيقة والرأي في نص مقروء.								
٢٢		ممارسة مهارات الإقناع في مواقف تواصلية.								
الثبات الكلي										

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق رقم (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
Ministry of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud
Islamic University
The Institute of Teaching Arabic
In Riyadh

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
معهد تعليم اللغة العربية بالرياض

Encl. Doc. : .... : المشفوعات Date : .... : التاريخ No. : .... : الرقم

Subject : .... : الموضوع

سعادة مدير الاختبارات اللغوية حفظة الله

بالمركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، أما بعد :

نفيدكم بأن الدكتور/ محمود علي شرابي بقسم الإعداد اللغوي ، يقوم ببحث عن تحليل الاختبارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء بعض الكفايات اللغوية .

نأمل منكم مساعدته وتسهيل مهمته في البحث .

حفظكم الله والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

عميد المعهد

أ.د. صالح بن ناصر الشويرخ

العنوان : ص.ب ٥٧٠١ ـ الرياض ١١٤٣٢ المملكة العربية السعودية ـ هاتف : ٢٥٨٥٥٧٠ ـ ٢٥٨٥٣٥٧ فاكس : ٢٥٨٥٣٥٥

Address : P.o. Box – 5701 Riyadh – 11432 – Saudi Arabia Telephon : 2585570 / 2585357 Fax : 2585355

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية وزارة التعليم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية معهد تعليم اللغة العربية بالرياض	KINGDOM OF SAUDI ARABIA Ministry of Education Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University The Institute of Teaching Arabic In Riyadh

الرقم : .... No. : التاريخ : .... Date : المشفوعات : .... Encl. Doc. :

الموضوع : .... Subject :

سعادة رئيس قسم اللغة العربية حفظه الله

لغير الناطقين بها بالجامعة السعودية الإلكترونية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، أما بعد :

نفيدكم بأن الدكتور/ محمود علي شرابي بقسم الإعداد اللغوي ، يقوم ببحث عن تحليل الاختبارات اللغوية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء بعض الكفايات اللغوية .

نأمل منكم مساعدته وتسهيل مهمته في البحث .

حفظكم الله والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

عميد المعهد

أ.د. صالح بن ناصر الشويرخ

٢٩/٢

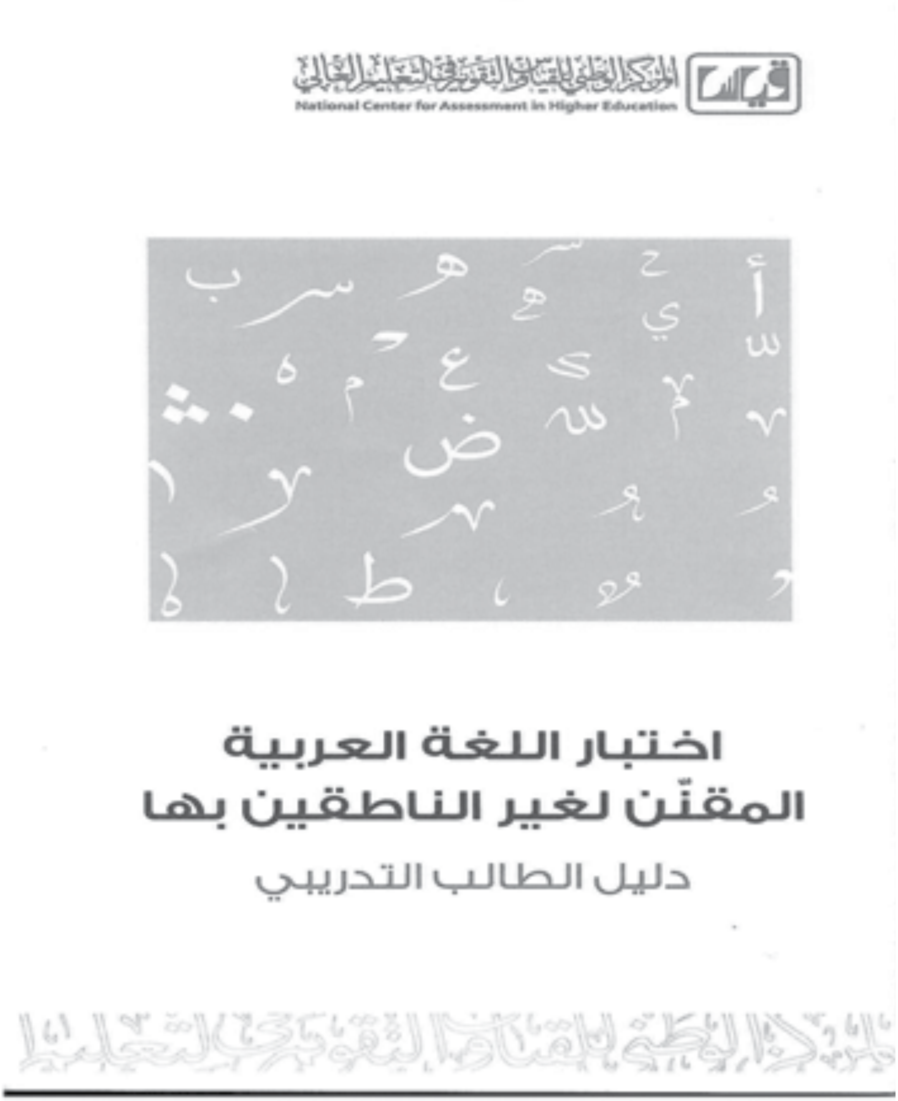
العنوان : ص . ب ٥٧٠١ ـ الرياض ١١٤٣٢ المملكة العربية السعودية ـ هاتف : ٢٥٨٥٥٧٠ ـ ٢٥٨٥٣٥٧ فاكس : ٢٥٨٥٣٥٥

Address : P.o. Box – 5701 Riyadh – 11432 – Saudi Arabia Telephon : 2585570 / 2585357 Fax : 2585355

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق رقم (٦)

اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نحو توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. عبدالحق العمري[١]

الملخص:

تتعدد الجهود الفردية لبناء اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا يوجد إطار مرجعي عربي مُوحَّد لتعلم اللغة العربية وتعليمها باعتبارها لغة أجنبية ، على غرار ما هو موجود في اللغات الأخرى. ولذلك، نركز في هذا المقال على كيفية توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي موحد لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. ونتغيا الإجابة عن الإشكالات التالية: أين يتجلى تعدد الجهود في مجال اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وما مميزات هذه الجهود؟ وكيف يمكن توحيد الجهود والمحاولات الفردية، في مجال اختبارات اللغة، لصياغة إطار مرجعي عربي موحد لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها كما هو الحال في اللغات الأخرى؟

وسنجيب عن هذه الإشكالات في ضوء اللسانيات التربوية باعتبارها إطارًا نظريًا. ونبرز، في هذا المقال، بعض الجهود العربية في مجال اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونقدم بعض الملاحظات المسجلة بخصوص تلك الجهود،

١ - الكلية المتعددة التخصصات، الناظور، المغرب

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ونبين، في الأخير، بعض الإجراءات العملية لبناء إطار مرجعي عربي موحد لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. ونرى أن إعداد هذا الإطار المرجعي العربي الموحد يتطلب، أساسًا، قرارًا سياسيًّا يجعل العمل قابلًا للتنفيذ، وموحدًا بين القائمين على اختبار الكفاية اللغوية في العربية للناطقين بغيرها. كما تقتضي صياغة الاختبار الاتفاق على كل العناصر الأساسية لإنجازه، والالتزام بمعايير الاختبار وشروطه وسماته ضمانًا لمصداقية شهادة الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفاتيح: إطار مرجعي عربي موحد، اختبارات اللغة، اختبار الكفاية اللغوية، اللسانيات التربوية، اللغة العربية للناطقين بغيرها، معايير الاختبار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Abstract

There are many individual efforts to build language proficiency tests in Arabic for non-native speakers, because there is not a unified Arabic reference framework for learning and teaching Arabic as a foreign language, such as in the case of other languages. Therefore, in this article, we focus on how to unite efforts to formulate a unified Arabic reference framework to test the language proficiency in Arabic for non-native speakers. Through answering the following questions: Where are the multiplicity of efforts appear in the field of tests of language proficiency in the Arabic language for non-native speakers? What are the features of these efforts? How can we unite individual attempts and efforts in the field of language tests in order to formulate a unified Arabic reference framework to test the language proficiency in Arabic for non-native speakers as in the other languages ?

We are going to answer these questions in the light of educational linguistics as a theoretical framework. Then we highlight some Arabic efforts in the field of proficiency testing in the Arabic language for non-native speakers, and we present some observations regarding these efforts. We conclude with showing some practical measures to build a unified Arabic reference framework to test the language proficiency in Arabic for non-native speakers. In our view, the preparation of this unified Arabic reference framework essentially requires a political decision that makes the project practical and unifying among those who are in charge of the proficiency of Arabic language for non-native speakers. The formulation of the test, requires also the agreement on all the essential elements of its completion, and compliance with standards, conditions, features and specifications of the test to ensure the credibility of the certificate of language proficiency in the Arabic language for non-native speakers.

key words: Unified Arabic Reference Framework, Language Tests, Proficiency Tests, Educational Linguistics, Arabic Language for non-Native Speakers, Standards Test.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تقديم

يُلاحظ المتتبعُ لمجال تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها إقبالًا كبيرًا ومتزايدًا على تعلم اللغة العربية. وقد واكب هذا الإقبالَ عددٌ من الأعمال والأنشطة العلمية، حيث عُقدت الندوات الوطنية والمؤتمرات الدولية في مراكز ومؤسسات ومعاهد متعددة (البوشيخي، ٢٠١١). واهتمت بعض المنظمات والمؤسسات الإقليمية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإدراجه ضمن برامجها وأولوياتها، كالمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو).

وقد انتشرت مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العالم استجابةً للطلب الكبير عليها. وأقيمت معاهد متخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كبريات جامعات العالمين العربي والإسلامي. وظهرت مواقع في الإنترنت، تعرض برامجها التعليمية الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستعمال التقنيات المعلوماتية الحديثة كالأقراص والمعاجم الإلكترونية التعليمية (بوصواب، ٢٠٠٥).

ورغم هذا المجهود المبذول في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، يقف المتأمل، في هذا المجال على تنوع مرجعيات المناهج المعتمدة، وتعدد الكتب التعليمية ومحتوياتها، وغياب معايير دقيقة للتقييم وإعداد الاختبارات، حيث اتجه الاهتمام في مجال تعليم اللغة العربية صوب تفصيل المناهج والمحتويات، وأساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإعداد الكتب المدرسية، والإشكالات التي تواجه مدرس اللغة العربية، ولم تول عناية فائقة مماثلة لإعداد الأدوات الاختبارية، وتدقيقها لقياس المعرفة اللغوية والثقافية والكفاية التواصلية، والإستراتيجيات المعتمدة في تعلم اللغة وفي قراءة النصوص وفهمها واستيعابها، إذ يغلب على معظمها بُعدُ القياس والتقويم ذو والطبيعة المعيارية (الحبيبي، ٢٠١٣).

وتبدو الحاجة ماسة إلى وضع إطار مرجعي عربي موحَّد في اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية، على منوال ما هو موجود في اللغات الأخرى، ضمانًا لمصداقية شهادة الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وأمام تعدد المحاولات والجهود في صياغة الاختبارات الخاصة باللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يُمكنُ توحيد الجهود لإعداد إطار مُوحَّد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. ونسعى في هذا المقال الموسوم ب «نحو توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها» إلى الإجابة عن الإشكالات التالية: أين يتجلى تعدد الجهود في مجال اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وما مميزات اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟ وكيف يمكن توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي موحد لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

وللإجابة عن هذه الإشكالات، نتبع المنهجية التالية: نُحدِّد، في المحور الأول المصطلحات المشكّلة لعنوان المقال. ونبرز في المحور الثاني الإطار النظري لهذا العمل ومسوغات اعتماده، ونعرض في المحور الثالث بعض الجهود العربية في مجال اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبعض مميزات هذه الاختبارات. وفي المحور الرابع، نبين كيفية توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي موحد لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١. مصطلحات البحث ومفاهيمه:

يتشكل عنوان مقالنا من مفاهيم تحتاج إلى تعريفها، ليس فقط لكونها تتسم بالتجريد والتعميم، ولكن لكثرة تداولها بين المهتمين وتعدد مرجعياتها. ونهدف من تحديد المصطلحات إلى تجنُّب الخلط في المفاهيم، ونبين ذلك على النحو التالي:

أولاً: الإطار المرجعي العربي الموحد (Unified Arabic Reference Framework)

لا يجد المُهتَم بمجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إطارًا مرجعيًّا عربيًّا مُوحَّدًا، متفقًا عليه، يُؤطِّر العمليات التعليمية المرتبطة بتعلم اللغة العربية وتعليمها بصفتها لغة أجنبية، على غرار ما هو موجود في اللغات الأخرى. ونقترح أن يكون الإطار المرجعي العربي الموحد وثيقة معيارية تُقَنّنُ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإطارًا يجتمع عليه أبناء العربية في مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، ومرجعًا لتحديد طرق تعلم العربية وتعليمها بصفتها لغة أجنبية، ومرجعًا لضبط الكفاية اللغوية، ووصف ما يرام تحققه لدى المتعلم، ومرجعًا لتحديد طرق التقييم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والاختبار. ويلزم أن يشتمل هذا الإطار المرجعي على أهداف تعلم العربية وتعليمها بصفتها لغة أجنبية، ويبرز مستويات المتعلمين المختلفة، فضلا عن توصيف مستويات التعليم والتعلم. وسيتحقق هذا الإطار العربي المرجعي بالإفادة من الخبرات العالمية مثل إطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) أو الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (CEFRL).

ثانيا: الاختبار (Test):

يُعَرّف الاختبار بأنه تمرين مكتوب أو شفوي أو تطبيق ينجزه المتعلم خلال امتحان أو مباراة لكي تُقَوّم قدراته ومعارفه، وهو أداة للقياس تتكون من مجموعة أسئلة مستقاة انطلاقًا من الأهداف المراد قياس مدى تحققها (الفاربي، وآخرون، ١٩٩٤، ص١١٧). كما أن الاختبار وسيلة من وسائل التقويم، فوسائل تقويم الطالب كثيرة ومتنوعة، لكن أبرزها وأهمها الاختبارات. وللاختبارات أهمية خاصة في برامج تعليم اللغات الأجنبية، بما في ذلك برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، بل إن اختبارات اللغة هي الوسيلة الوحيدة لتقويم كفاية المتعلم وتحصيله في كثير من هذه البرامج (العصيلي، ١٤٢٢هـ، ص ٤١٩).

وقد عرف براون (١٩٩٤، ص ٢٦٦) الاختبار بأنه طريقة لقياس قدرات الأفراد ومعارفهم في مجال معين. وهذا التعريف يبين مكونات الاختبار على النحو التالي :

أ. الاختبار طريقـة: معنى ذلك أنه ذو وسائل وإجراءات وعناصر تشكل أداة من نوع ما، وتقتضي الطريقة جهدًا من المختبَر أو المختبِر أو كليهما. وقد تكون الطريقة عفوية كما يحدث حين نحكم على أداء شخص ما في نطقه، وقد تكون مباشرة مرتبة، وذلك في مثل تدريبات الاختيار من متعدد، حيث ترتب الإجابات الصحيحة مسبقا بطريقة موضوعية (براون، ١٩٩٤، ص ٢٦٦).

ب. الاختبار قياس: يقصد به قياس القدرات و المعارف ، أي يقيس قدرة الأفراد في مجال معين، فقد يكون المجال مهارة من المهارات كالكتابة مثلًا، وقد يكون الاختبار قاصدًا إلى مجال التمكن العام في اللغة أي في المهارات المختلفة. (براون، ١٩٩٤، ص ٢٦٧).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج. الاختبار يقيس قدرات الأفراد ومعارفهم: يعني أنه يهتم بَمْن هم موضع الاختبار، ومدى ملاءمته لهم، و كيفية تفسير الدرجات التي يحصل عليها كل فرد منهم (براون، ١٩٩٤، ص ص ٢٦٦ – ٢٦٧).

د. الاختبار يركز على القدرات والمعارف: يعني أنه يجري على عينة من الأداء كي يلقي الضوء على قدرة معينة.

وفي ظل التطور الحضاري والتقدم التكنولوجي، حرصت الجهات التربوية والتعليمية على تغيير مفهومها للاختبارات إلى الأمثل، فأصبح الاختبار يعني قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلّم للحكم على مستوى تحصيل المتعلمين، واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهو وسيلة أساسيـة تساعد على تحقيق الأهداف التعليميـة، وهو أيضًا قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس. فهدف الاختبار في نهاية المطاف هو قياس شيء مقصود كي يعطي قيمة أو حكمًا أو درجـة أو رتبة (رائد، ٢٠١٥، ص ٦٩).

ثالثا: اختبارات اللغة (Language Tests):

تشكل اختبارات اللغة نوعًا من الاختبارات التي يُراد لها أن تقيس ما اكتسبه المتعلم في برنامج معين أو مستوى معين، أو تقيس كفايته العامة في اللغة، أو تقيس استعداده اللغوي. وهي مجموعة من الأسئلة التي طُلب من الدارس المختبَرَ أن يستجيب لها، أو يجيب عنها، بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة، وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه (طعيمة، ١٩٨٩، ص ٢٤٧).

رابعا: الكفاية اللغوية (Proficiency):

هناك مَنْ يخلط بين الكفاءة والكفاية فيستعملها بمعنى واحد، لكن الصحيح هو أن الكفاية، من كفاه الشيء يكفيه، إذا استغنى به عن غيره فهو كاف. ويتفق كل الباحثين حول صعوبة تدقيق مفهوم الكفاية، اعتبارًا لتعدد ما يحيل عليه استعمال هذا المصطلح من دلالات (إكرامن، ٢٠١٤، ص ٦٠). ونرى من المفيد تحديد الدلالة اللغوية قبل الاصطلاحية، فقد ورد في لسان العرب: « كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، وكفى الرجل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كفاية، فهو كاف وكُفي مثل حُطم، وكفاه ما أهمه كفاية وكفاه مؤونته كفاية وكفاك الشَّيْءُ يكفيك واكتفيت به» (ابن منظور. لسان العرب. المجلد ١٥. مادة «كفي»، ص ٢٢٥). وتعرف الكفاية اللغوية على أنها مجموعة من القواعد التي تمكن الفرد من تكوين عدد لا متناه من الجمل القابلة للفهم في لغته، وتمكنه كذلك من التعرف على الجمل الأخرى التي يتلقاها، أي التمكن من الخطابات، مع القدرة على التحكم في المكونات الصوتية والصرف- تركيبية والخطابية والتفاعلية والموسوعية (غريب، ٢٠٠٣، ص ٧٥).

وارتبط مصطلح الكفاية اللغوية ولا يزال بتعليمية اللغات في مجالات محددة، أهمها تعليمها للأطفال ولغير الناطقين الأصليين باللغة، والكهول الأميين، ولأصحاب الحاجات الخاصة سمعيًّا وبصريًّا وذهنيًّا. وقد صُنِّفت الكفاية إلى أربعة أنواع متكاملة طبيعيًّا ومنهجيًّا هي: السماع والكلام والقراءة والكتابة، على اعتبار أن المنطوق هو مستوى اللغة الطبيعي، وأن المكتوب على أهميته وحاجة الأفراد إليه والجماعات الملحة إليه للاندماج في مجتمع المعرفة مستوى صناعي لا يُكتسب إلا بعد حذق كفايتي المستوى الأول: السماع والكلام. (صالح، وفرحات، ٢٠١١، ص ٥).

خامسًا: اختبار الكفاية اللغوية (Proficiency Test):

حظي اختبار الكفاية اللغوية باهتمام اللسانيين التطبيقيين لما له من دور في ضبط عملية تعلم اللغات. ويُعتبر اختبار الكفاية اللغوية[١] نوعًا من بين أنواع الاختبارات الممكنة، ويهدف إلى قياس القدرة الإجمالية في لغة ما (براون، ١٩٩٤، ص ٢٧٠). كما أن هذا الاختبار لا يقتصر على قياس التحصيل في دورة لغوية واحدة أو مقرر واحد، ولا يقيس مهارة واحدة من مهارات اللغة، ومن ثَمَّ يُصاغ من عناصر معيارية، يجاب عنها بالاختيار من متعدد في النحو والمفردات، وفهم المقروء وفهم المسموع. وقد يشتمل على نماذج من الكتابة (براون، ١٩٩٤، ص٢٧٠).

وقد عرف ألان Allan (1992) مفهوم اختبار الكفاية اللغوية بأنه مبدأ منظم (Or-ganised Principle) ، تكمن أهميته في كونه يفوق مفهومي التخطيط (Planning)

١ نشير في هذا السياق إلى أن مصطلح اختبار الكفاية اللغوية هو اختبار التمكن حسب المصطلح المستعمل في الترجمة العربية التي قام بها عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان.(١٩٩٤)، ص ٢٧٠).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والتكوين (Instruction) أو التقويم (Evaluation). (بوصواب، ٢٠٠٥، ص ١١٩).

ومن خلال الأبحاث التي اهتمت بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يمكن اعتبار الاختبار عملية ضبط تخطيط فعل التعليم والتعلم من أجل تأمين النتائج المرجوة. ويعني هذا أن الاختبار ليس اختبارًا للنتائج النهائية أو حكمًا على عمل المتعلم فحسب، بل إنه عملية تهدف إلى تشخيص مستوى الكفاية اللغوية في مستوياتها تحدثًا واستماعًا وقراءةً وكتابةً (الحسيني، ٢٠١٦، ص ١٠٣). إن وظيفة الاختبار هي التقييم و تشخيص الصعوبات و إجراء عمليات تصحيحية لجوانب الضعف في مسار العملية التعليمية، بغية تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم اللغة. وبعد توضيح دلالة المفاهيم المشكلة لعنوان المقال نبرز في المحور الموالي الإطار النظري المتبنى في هذا العمل.

٢. الإطار النظري:

نرى أن تطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رهين بالاستفادة مما يُستَحدَثُ في مجال تعليم اللغات الأجنبية عمومًا، وعلى استثمار النتائج المحرزة في اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية. ولذلك، نتبنى في هذا العمل اللسانيات التربوية (Educational Linguistics)[١] إطارًا نظريًا باعتبارها فرعًا من فروع اللسانيات التطبيقية. وإذا كان بروز اللسانيات التطبيقية (Applied linguistics) في العقد الرابع من القرن الماضي مرتبطًا بظهور مشاكل تعليم اللغات للأجانب، كما بيّن كراشن(Krashen, 1984) (وكوك (Guy Cook , 2005) ، وكان هدفها وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في مجالات تعليم اللغات الأجنبية، وتعليم القراءة، والتعبير والفنون اللغوية في اللغة الأم كما بين ذلك براون (Brown, 2000)، فإن اللسانيات التربوية تعود بداياتها إلى العقد السادس من القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية، كما وضحت هورنبورغر (Hornberger, 2012). وبرزت اللسانيات التربوية، حسب هايمز (Hymes, 1984) بعد تبني مفهوم القدرة التواصلية في بيداغوجيا اللغات، ووضعت على أساسه برامج تعليم اللغات. ويعود أول استعمال لمصطلح اللسانيات التربوية إلى اللساني النيوزيلندي سبولسكي (Spolsky, 1978). ونرى من المفيد إبراز دواعي اختيار هذا الإطار بعد تبيان ماهية

١ هذه الترجمة من استعمال الفاسي الفهري (٢٠٠٩، ص ٨٩)، ونجد مقابلا آخر لها هو اللسانيات التعليمية، كما في البوشيخي (٢٠١٥)، ص.٢٣٠.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللسانيات التربوية وأهم مجالاتها.

وتختص اللسانيات التربوية بدراسة العلاقة بين اللسانيات النظرية ومجال تعليم اللغات. ويعد مجال تعليم اللغات من أهم المجالات التي تركز عليها اللسانيات التربوية. ويشمل هذا المجال اللغة الأولى وذلك حين يدرس الطفل لغته الأساسية، كما يشمل اللغة الثانية التي يمارسها شخص ما في مجتمعه وبيئته، والتي لا تعد لغته الأم. وكذلك تعليم اللغة الأجنبية حيث يدرس الشخص لغة بلد آخر. أضف إلى ذلك اختبار اللغة الذي يعنى بتقييم الحصيلة اللغوية في كل من اللغة الأولى واللغة الثانية أو الأجنبية. وتتمحور موضوعات اللسانيات التربوية حسب هورنبورغر (Hornber- ger, 2012) في اكتساب اللغة (Language Acquisition) والتنوع اللغوي (Language Diversity) وتعليم اللغة (Language Teaching) وبيداغوجيا تعليم اللغات الأولى واللغات الأجنبية ،وتدريس مهارات الاستماع (Listening) والتحدث (Speaking) والقراءة (Reading) والكتابة (Writting)، كما تهتم باختبارات اللغة(LanguageTests) والتقييم (Evaluation) كما هو مبين في كومينس (Cummins, 2012). وقد دعا سبولسكي (Spolsky, 1978) إلى ضرورة الاستفادة من كل العلوم التي تسلط الضوء على هذه العلاقة، كما تدرس التقنيات التي يجب أن تتبع في تدريس اللغة الأم للناطقين بها وسبل تعليمها للناطقين بغيرها. وهي ثمرة اللقاء بين اللسانيات وعلم التربية. فموضوع اللسانيات التربوية هو الإفادة من حقائق اللسانيات العامة بمناهجها ونتائج دراساتها وتطبيق ذلك كله في مجال تعليم اللغات؛ أي أنها تستغل معطيات اللسانيات العامة وفروعها الخاصة، وما وصلت إليه بحوثها من حقائق ثابتة لحل مشكلات تعليمية.

وإذا كان القصور في التقييم سببًا في تدني مستوى المتعلمين، فإننا في حاجة إلى أبحاث تقدم حلولًا لمشاكل التدني، وذلك بدراسة اختبارات اللغة وتقييمها وتقديم حلول لذلك كما وضح جلين فولشر وفريد ديفيدسون (Glenn Fulcher & Fred Davidson, 2007). وتهتم اللسانيات التربوية بالتعدد اللغوي، والسياسة اللغوية، واختبارات اللغة، واللغة والتكنولوجيا، والتنوع الاجتماعي (أعداد سلسلة اللسانيات التربوية (Educational Linguistics). ويشكل التقييم والاختبار أحد المحاور الهامة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في اللسانيات التربوية كما في ريتشارد كيلي وبولين ريا ديكنز (Richard Kiely and Pauline Rea-Dickins, 2005).

ولذلك سنخصص المحور الموالي لإبراز بعض الجهود في مجال اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣. بعض الجهود العربية في مجال اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يكمن السبب في عدم وجود اختبار كفاية معياري مقنن في اللغة العربية في غياب العمل المنسق بين الدول العربية لبناء وثيقة معيارية تقنن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مما يحدث - كما يقول الحناش - فراغًا مهولًا في وضع أي اختبار معياري لها، يمكنها من الانتشار على غرار اللغات الأوربية، حيث تنتهي مرحلة تعليمهم هذه اللغة العربية دون تمكنهم من الخضوع لاختبار معياري موحد يُعتمد عليه في التأكد من مدى قدرتهم على الانخراط في المجتمعات العربية (الحناش، ٢٠١٣، ص ٢٦١).

وعلى الرغم من عدم وجود اختبار كفاية موحد على المستوى القومي؛ إلا أن هناك محاولات فردية في هذا الشأن، ومن هذه المحاولات نذكر:

أشار الحبيبي إلى محاولتين لبناء اختبار معياري موحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأولى هي اختبار (سامي حنا، ١٩٦٨)، والثانية: اختبار جامعة ميتشيجان (١٩٧٤). وبعد هذين الاختبارين، تعد دراسة (رشدي طعيمة، ١٩٨٧) حول استخدام اختبار التتمة لقياس الكفاية اللغوية لدى طلاب اللغة العربية ببعض الجامعات الأمريكية، من الدراسات الأولى التي هدفت إلى قياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقدم محمد الشيخ (١٩٨٨) اختباراً شاملاً لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها في المهارات اللغوية الأربع، وذلك على غرار اختبار اللغة الإنجليزية بصفتها لغة أجنبية (التوفل (TOEFL) الحبيبي، ٢٠١٣).

وقدمت هريدي في العام (٢٠٠٨) دراسة حول معايير الكفاية اللغوية اللازم توفرها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد. وقد استخلصت تلك المعايير من عدد من الدراسات السابقة من بينها الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات الأجنبية،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتلك التي تناولت معايير الكفاية في اللغات الأجنبية بالمركز الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL). وقد قام الحبيبي بتوظيف المعايير الواردة بدليل الكفاية اللغوية، مع إجراء قليل من التعديلات عليها، بهدف إعداد اختبارات الكفاية اللغوية للناطقين بغير العربية، وقد أبرز الحبيبي في عمله معطيات حول اختبارات شمولية اجتهد مصمموها في تبيان كيفية امتحان كفاية لغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها (الحبيبي، ٢٠١٢).

وقدم الحناش في عام (٢٠١٣) دراسة بعنوان : « تقنيات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية». وقد استهدفت الدراسة بناء اختبار يقوم على مرجعيات ومعايير عالمية لقياس كفاءات متعلمي العربية للناطقين بغيرها، على غرار اختبارات اللغات الأوربية، مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية، التي تقوم في مجموعها على الإطار المرجعي الأوربي المشترك (CEFR)، الأمر الذي جعل فريق العمل يعتمد مبدأ التفكير الناقد في بناء أسئلة الاختبار. وقد هدف الاختبار إلى قياس مهارات الاستماع والقراءة والتعبير الكتابي والتعبير الشفهي، ومهارات تعرف بنية اللغة العربية من صرف وتراكيب ودلالة ومعجم وغيرها، مما تتميز بها اللغة العربية عن بقية اللغات وفقا لطبيعتها، ويتكون الاختبار من الأسئلة التي تلامس الواقع في إطار المقاربة التواصلية المعتمدة أساسًا على الفهم، مع التقليل ما أمكن من الاعتماد على الذاكرة والاسترجاع. وقد شارك في هذا الاختبار عدد من الخبراء. والاختبار موجه لغير العرب من الذين قضوا على الأقل سنتين منتظمتين في تعلم العربية في أحد المراكز التعليمية المتخصصة في تدريس العربية للناطقين بغيرها، وقد أُسِّس هذا الاختبار على الإطار المرجعي لتعليم العربية لغير أهلها على غرار (CEFR) الذي تفرعت عنه كتب مصاحبة للاختبار، ويتكون من ثلاثة مستويات :

١. المستوى الأول : (A1 . A2) .

٢. المستوى الثاني : (B1 . B2) .

٣. المستوى الثالث : (C1 . C2) .

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقدمت جامعة الشرق الأوسط في (٢٠١٤) بالأردن مشروع (التنال العربي)، الذي استهدف جمع الجهود والمبادرات الفردية والمؤسسية في خطاب واحد موحّد، موضوعي وواقعي تطبيقي، للنهوض باللغة العربية وإعادة مكانتها وسيادتها في ميادين المعرفة كلها، وتوفير المناخ العملي لتفعيل النصوص القانونية في أكثر الدول العربية والإسلامية التي تنص على أن اللغة العربية لغة رسمية، وفق رؤية شمولية تعتبر اللغة العربية، حامية للهوية، وحاضنة للحضارة، وصانعة لجيل المعرفة. وهو مشروع عربي تربوي شامل، حسب مصمميه، مبني على رؤية إستراتيجية متكاملة الأركان، على غرار المناهج العالمية في مقاربة اللغات، والإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (TOEFL,TOEIC GRE, ICDL) وغيرها، يقوم في جانب كبير منه على اختبار معياري مقنن في اللغة العربية، موجّه إلى الناطقين باللغة العربية في مرحلة أولى، وإلى غير الناطقين بها في مرحلة ثانية، ويقيس مدى الكفاية اللغوية في مهارات اللغة العربية الأربع: الاستماع، والخطابة، والقراءة، والكتابة الوظيفية لأغراض أكاديمية.(محمود عبده أحمد فرج، ٢٠١٦).

وقد أطلقت كلمة تنال على هذا الاختبار، ودلالتها باللغة العربية كالتالي :

- (ت) تشير إلى كلمة (تقييم – اختبار) .
- (ن) تشير إلى الناطقين بالعربية .

ودلالة (TANAL) باللغة الإنجليزية :

A Test of Arabic as native and Non-native Language

(L)Language / (A)Arabic / (N)Native/ (A)Arabic /(T)Test

ويقع امتحان التنال العربي بحسب الفئات المستهدفة والمستفيدة وحاجاتهم في ثلاثة أنواع، لكل نوع معاييره الخاصة وشروطه، مع إمكانية دمجها في نوع واحد يجمع بين المستويات الثلاثة، وتحدد العلامة التي يحصل عليها المتقدم مستواه بحسب حاجته.

النوع الأول: اختبار التنال الأكاديمي.

النوع الثاني: اختبار التنال الوظيفي.

والنوع الثالث: اختبار التنال للناطقين بغيرها، للتعلم أو التعليم أو العمل أو الاستثمار.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويلاحظ على هذا الاختبار، حسب مُصَمِّمِيهِ، أنه راعى المتغيرات المعاصرة، كما أنه استفاد من البرامج السابقة بما يتوافق مع حاجة المجتمع اللغوية المعاصرة من حيث التنوع في المحتوى والمضمون اللغوي الذي يواكب الأحداث الراهنة في موضوعات تاريخية، وثقافية، وأدبية، وعلمية، ومستجدات ومخترعات، وفنون مستفيداً من التقدم التكنولوجي في إعداد الاختبارات وحوسبتها وتطبيقها.

وبعد إبراز هذه التجارب في اختبارات الكفاية اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، سجلت الملاحظات التالية:

- قِدَم الاختبارات التي تتصل بالكفاية اللغوية؛ فهي تنحصر في الفترة ما بين سنتي (١٩٦٨ و ١٩٨٨)؛
- اتجاه بعض الدراسات إلى توظيف معايير الكفاية في دراسات ترتبط بالكفاية اللغوية، وليس باختبارات الكفاية اللغوية؛ ففي دراسة هريدي (٢٠٠٨)، تم توظيف معايير الكفاية في إعداد البرامج التعليمية عن بعد. وعلى النحو نفسهِ تم توظيف معايير الكفاية اللغوية لبناء اختبار تحديد مستوى في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في دراسة الحبيبي(٢٠١٢)؛
- اختلاف الاختبارات من حيث المهارات التي يتم قياسها بالاختبار، ذلك أن المهارات اللغوية التي تم قياسها تباينت من اختبار إلى آخر، فبعضها ركز على مهارة واحدة كالقراءة (طعيمة ١٩٨٧)، وبعضها الآخر ركز على باقي المهارات مثل (دراسة الشيخ ١٩٨٨)؛
- قلة الاختبارات الحديثة التي تواكب المتغيرات المعاصرة: فعلى الرغم من فضل الريادة لاختبارات الكفاية اللغوية والدراسات السابقة التي أرست قواعد خاصة بقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها وإعداد الاختبارات، فمازالت هناك ندرة في الاختبارات المعيارية التي تراعي التنوع في المحتوى اللغوي الذي يواكب الأحداث الراهنة، ويتضمن موضوعات تاريخية، وثقافية، وأدبية قديمة في ذات الوقت، ويستفيد من التقدم التكنولوجي في إعداد وتطبيق الاختبارات. وإذا كانت اختبارات التوفل (TOEFL) في اللغة الإنجليزية تجربة يمكن الاستفادة منها في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بغيرها، فإن هناك جانبين من اختبارات التوفل لا يتفقان وطبيعة اللغة العربية هما:

الجانب الأول: أن اختبارات التوفل لا تقيس قدرة الطالب على التحدث المباشر، وهو مما لا يتفق مع طبيعة اللغة العربية، وخصوصاً ما يتعلق بقياس قدرة الطالب على نطق الأصوات المتجاورة في النطق التي تختص بها اللغة العربية، كما أن التحدث يوفر معلومات عن المُمتحَن تُستخدم للتنبؤ بمدى نجاحه مستقبلاً في الحوارات اليومية التي تدور حول الاحتياجات، والتعبير عن الذات، وعرض الآراء.

الجانب الثاني: أن اختبارات التوفل تتضمن اختبارات غير مباشرة في الكتابة، تعتمد على اختبار الوحدات المنفصلة في القواعد والمفردات، وهذا النوع من الاختبارات في الكتابة لا يقدم دليلاً واضحاً على قدرات الكتابة، بينما أفضل طريقة لقياس مهارة الكتابة هو الاختبار المباشر، حيث يُطلب من الدارسين كتابة مقال، مع تحديد المؤشرات المطلوب قياسها بدقة؛ على سبيل المثال: القدرة على الأداء اللغوي، والإبداعية، والخيال، والذكاء. ومن هنا وجب التأكيد على أهمية مراعاة المهارات اللغوية حتى نصل إلى تقدير دقيق لمستوى كفاية الممتحَن في اللغة العربية للناطقين بغيرها (الحبيبي، ٢٠١٣).

ويلاحظ على ما قام به الحناش وفريقه أنهم اعتمدوا على الإطار المرجعي الأوروبي في تحديد معايير الكفاية اللغوية في اللغة العربية في غياب الإطار المرجعي العربي الموحد، وقد خلص الفريق من خلال ترجمته للإطار الأوروبي إلى اختبار معياري يقيس لغة الضاد للناطقين بغير العربية في أكثر من جهة في العالم، والذي يلوح لنا من خلال مراجعة الإطار المرجعي الأوروبي والمعايير التي اعتمدها الفريق للكفاية اللغوية واختبارات الكفاية اللغوية التي قامت على هذه المعايير، إنما يؤكد أن هذه الاختبارات هي اختبارات لتحديد مستوى الطلاب في الكفاية اللغوية، وليست اختبارات لقياس الكفاية اللغوية، لأن اختبار الكفاية يقيس القدرة اللغوية لدى الدارس الأجنبي بالنسبة للغة الأجنبية التي تعلمها، بمعنى أن اختبار الكفاية اللغوية يُعنى بقياس مستوى الدارس في كفاءته التامة أو غير التامة في فنون اللغة الأربعة – استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً – وفي علوم اللغة الأساسية: القواعد والأساليب البلاغية والأدبية. ولا يرتبط هذا الاختبار بمقرر معين، وبهذا يختلف عن اختبار تحديد المستوى (Placement Test)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

، والذي يُعنى بتحديد مستوى الدارس الأجنبي لمقرر درسه، أو لمقرر سيدرسه، فيحدد القدر الذي حصَّله، أو ما يقدر على تحصيله، وعلى ذلك فهو يعنى بتحديد مستوى التحصيل السابق للطالب الدارس للغة ما، أو المستوى الذي يمكن أن يدرسه في المستقبل (محمود عبده أحمد فرج، ٢٠١٦، ص ٢٧ و٢٨ وما بعدهما.)

إن المجهودات المتعددة في مجال اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها رغم أهميتها، تستدعي توحيد الجهود على نحو ما هو موجود في اللغات الأخرى. وهذا ما سنتناوله في المحور الموالي.

٤. نحو توحيد الجهود في صياغة إطار مرجعي عربي لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها

يحتاج إنجاح اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إيجاد إطار مرجعي مُوحَّد يتفق عليه الناطقون باللغة العربية، مثل الإطار المرجعي الأمريكي المسمى (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFRL) ، وهو ما ليس متاحًا لنا. وفي غياب إطار مرجعي موحد يمكن صياغة نموذج موحد، وذلك بالاستفادة من الخبرات العالمية السابقة. فإذا كان هدف واضع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات هو تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظرًا لوجود اختلافات بين نظم تعليم اللغات بأوروبا في وصف الكفاية اللغوية وحدودها، فإن توحيد المعايير في اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها يبدو أمرًا ملحًا في غياب حواجز لغوية بين العالم العربي.

إن المحفز لتوحيد الجهود في صياغة إطار مرجعي عربي، لاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، هو أن اللغة العربية تشكل اللغة الوحيدة التي تمكن من التواصل الشامل في كافة الأقطار العربية. فالأمة العربية ليست وحدة دينية نظرًا لوجود ديانات مسيحية ويهودية وغيرها (وإن غلب الإسلام فيها)، وليست وحدة اقتصادية أو سياسية أو أمنية إلى الآن (وإن كان هناك تنسيق في هذه المجالات لم يرق بعد إلى التكامل والوحدة)، بل هي وحدة لغوية قبل كل شيء، قد تتولد عنها عناصر وحدة مرجوة من طبيعة أخرى (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥). أما الاتحاد الأوروبي، مثلًا، الذي يسير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في اتجاه التوحد الاقتصادي والسياسي والأمني، فما يزال يسعى إلى التوحد اللغوي. كل لغات الاتحاد الأوروبي رسمية فيه مبدئيًّا. ولئن كانت الإنجليزية تهيمن باعتبارها لغة عمل في الاتحاد، فإن مبدأ التعدد اللغوي الذي تبناه الاتحاد الأوروبي يجعلها في تصارع مع الفرنسية والألمانية على الخصوص، إلى جانب لغات الاتحاد الأخرى. ومثل هذا الإشكال لا يطرح في العالم العربي. والأهم من هذا أن لغة التواصل والمبادلات التجارية والعلمية والثقافية والتربوبة بين المواطنين العرب هي العربية بدون منازع. والوضع بعيد عن هذا في الاتحاد الأوروبي الذي تختلف لغات التواصل والتبادل حسب المناطق (الفاسي الفهري، ٢٠٠٥).

ومن المعلوم أن السبق في مجال اختبارات الكفاية اللغوية للغات الحديثة كالإنجليزية والفرنسية والألمانية، فهذه اللغات وغيرها قد أُعِدَّ لها أكثر من اختبار للكفاية اللغوية لمتعلم هذه اللغات من الأجانب. ففي ميدان تعليم اللغة الإنجليزية، على سبيل المثال، هناك تقدم ملحوظ في الاختبارات المعيارية لقياس الكفاية اللغوية الإنجليزية، فهناك اختبارات التوفل (TOEFL) وهي اختبارات قائمة على الحاسوب، والاختبار المعروف باستخدام الورقة والقلم (Paper and Pencil Test). ولعل أشهر هذه الاختبارات اختبار اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أو ما يطلق عليه اختبار التوفل (TOEFL)، وهو من أشهر الاختبارات العالمية التي يجري استخدامها تقريبا في كل مكان في العالم، تحديدًا لمستوى الدارسين الأجانب الذين يودون أن يواصلوا الدراسة بالجامعات التي تستخدم الإنجليزية، أو الذين يودون أن يتواصلوا مع البلاد الناطقة بالإنجليزية .

وتحتاج صياغة اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إيجاد إطار مرجعي عربي موحد متفق عليه، مثل الإطار المرجعي الأوروبي للغات والإطار المرجعي الأمريكي (ACTFL)، وهو ما ليس موجودا عندنا. وتقتضي الصياغة الإفادة ممن سبقونا في هذا الإطار، والاستفادة من التجارب العالمية السابقة (رائد، ٢٠١٥، ص ٢١)، وتوحيد الجهود العربية الفردية في كل البلدان العربية، ليكون الإطار المرجعي موحدًا. وهذا يتطلب:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أولاً- القرار السياسي:

في غياب إطار عربي موحد يُقيّم المُنجَز في مجال تعلم اللغات وتعليمها، حيث نجد جل البلدان العربية لا تقيم سياسة لغوية واضحة، مقترنة بخطة لغوية يمكن تحديد فوائدها ونتائجها، ثم قياس مدى نجاحها ونجاعتها (الفاسي الفهري، ٢٠١٣، ص ٢٨٤)، يكون القرار السياسي مهمًا في هذا الجانب، فبفضله تكون الإرادة قوية، ويكون العمل قابلًا للتنفيذ وموحَّدًا بين القائمين على اختبار الكفاية اللغوية في العربية للناطقين بغيرها. وتشمل عملية رسم السياسة اللغوية اتخاذ قرارات تتعلق بتعليم اللغة واستعمالها؛ إذ يقوم المختصون المخولون بهذا العمل بصياغة دقيقة للقرارات اللغوية من أجل إنشاد الآخرين (كوبر، ٢٠٠٦). ونستحضر في هذا السياق أن الاتحاد الأوروبي أصدر في (٢٠٠١) إطارًا مرجعيًّا مشتركًا للغات. ويشكل هذا الإطار وثيقة أعدها قسم السياسة اللغوية في إدارة التربية بمجلس أوروبا، وذلك لتوحيد توصيف مقررات اللغة الأجنبية ومناهجها واختباراتها في دول المجلس الأوروبي. ويضع الإطار المرجعي الأوروبي للغات معايير عامة للكفاية اللغوية في اللغات الأوروبية؛ لتكون دليلًا مرجعيًّا للقائمين على وضع المناهج العلمية أو الاختبارات. ونرى أن القرار السياسي لإعداد إطار مرجعي عربي موحد لتعليم العربية للناطقين بغيرها مطلب أساس للتخلي عن الجهود الفردية والعمل في إطار موحد.

إن أهمية القرار السياسي تكمن في كونه يسهم في توفير جملة من الوسائل العملية والبشرية والتقنية، كما يحدد الآجال لغرض تحقيق الأهداف التي رسمتها الهيأة السياسية في مجال تعلم اللغة وتعليمها. ولذلك سيكون الإطار المرجعي العربي الموحد لتعليم العربية باعتبارها لغة أجنبية (UARFTAF)[١] ناتجًا عن قرار سياسي عربي يشكل منطلقًا لصياغة هذا الإطار.

ثانيًا- صياغة إطار مرجعي عربي موحد مشترك بمعايير دقيقة:

نتصور الإطار المرجعي العربي الموحد عبارة عن سُلّم لمستويات التمكن من

---

١ المقصود بهذا الرمز المختصر (UARFTAF):

Unified Arabic Reference Framework for Teaching Arabic Language as a Foreign Language

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة العربية (مستوى مبتدئ ١- مبتدئ ٢، متوسط ١ ، متوسط ٢، متقدم ١- متقدم٢) يُوَضّح الأداء والمعارف اللغوية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات المختلفة، وتُبنَى في ضوئه المناهج، وتُؤلَّف المقررات وتُصمَّم الاختبارات وتُمنح الشهادات اللغوية، ومن ثَمَّ فهو مرجع للمدرس والمؤسسة التعليمية وخبير المناهج ومُصمِّم الامتحانات. ولذلك سيكون وجوده حدًّا للاجتهادات الفردية، وسيشكل دستورًا موحَّدًا لكل المهتمين بمجال تعلم العربية وتعليمها للناطقين بغيرها. كما أن توحُّد جهد الباحثين من خلال لجان أكاديمية عربية يُمكن أن يُساعد على إيجاد هذا الإطار المرجعي العربي الموحَّد. وقد يكفي أن تقوم دولة عربية أو جامعة عربية أو مركز عربي بالقيام به ومن ثَمَّ تبنيه من قِبل المهتمين بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

وتشكِّل المعايير مجموعة من الضوابط والمواصفات التي يجب أن يتصف بها الاختبار. ذلك أن المعيار مقياس يُقاس به غيره للحكم والتقييم. وقد اتفقت مصادر عدة على تحديد المعيار على ضوء نقطتين هما: ما يجب أن يعرفه المتعلم، وما يكون قادرا على أدائه. كما تُعَرّف المعايير بأنها : جمل عامة تحدد ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، ويكون قادرا على أدائه (الحديبي، وآخرون، ٢٠١٧، ص. ١٢). وتتمثل معايير الاختبار فيما يلي:

أ. الصدق (Validity): يعتبر الاختبار صادقًا إذا قاس الوظيفة التي وُضع من أجلها وإذا كان قادرًا على التمييز بين المتعلمين المتفوقين وبين المتعلمين الذين لا يملكون قدرات عالية. إضافة إلى ذلك ينبغي أن يكون المحتوى صادقًا، أي أن يمثل محتوى الاختبار المجال المراد استخلاص الاستنتاجات منه. ولضمان صدق المحتوى يُفضل العمل بجدول المواصفات الذي يُسهِّل عملية بناء الاختبارات حيث نُمثِّل جميع الموضوعات وجميع السلوكات وبنسب ملائمة. (العمري، ٢٠١٦، ص ٢٧ وما بعدها)

ب. الثبات (Reliablity) : يكون الاختبار ثابتًا إذا أعدنا تطبيقه على المتعلمين وأعطى النتائج نفسها، بمعنى أن النتائج تبقى ثابتة أو يطرأ عليها تغيير طفيف، عندئذ يمكن القول إن الاختبار ثابت.

ج. الموضوعية (Objectivity) : تتعلق موضوعية الاختبار بمحورين أساسيين:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المحور الأول: بناء الاختبار: ومن شروطه:

- أن تكون الأسئلة متسمة بالدقة والوضوح؛
- أن تكون لغة السؤال واضحة ومفهومة.

المحور الثاني: تصحيح الاختبار: يتطلب التصحيح تحديد عناصر الإجابة وسُلَّم التنقيط ثم القيام بالتصحيح التجريبي، أي تصحيح عينة من أوراق المتعلمين ثم إعادة التصحيح من لدن مصححين آخرين، وملاحظة الفارق بين التصحيحات المختلفة بغية توحيد المقاييس (الواثقي، ٢٠١٧، ص ٢٦ وما بعدها).

ثالثًا: الإفادة من التجارب العالمية في هذا المجال، مثل الإطار المرجعي الأوروبي والأمريكي، والإفادة من بعض التجارب التي أنجزته أو باشرت في إنجازه كالسعودية والمغرب والإمارات العربية المتحدة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٣). فمثلا، يمكن الاستفادة من عمل الجامعة السعودية الإلكترونية التي أعدت برنامجًا أكاديميًّا لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يسعى إلى تقديم تعليم متميزللناطقين بغير العربية، محققًّا أحدثَ المعايير العالمية والممارسات المثلى في تعلم اللغات وتعليمها. (الحديبي، وآخرون، ٢٠١٨، ص ٥٣).

رابعًا: ينبغي أن يشتمل الإطار على ما يلي:

أ. تحديد المستويات التي ينبغي على المتعلم الأجنبي إنجازها ليكون ذا كفاية لغوية في اللغة العربية.

ب. تحديد الأهداف الخاصة بهذا الاختبار، وذلك بالتركيز على القدرة التواصلية بوصفها هدفًا أساسيًّا من الاختبار، فقدرة المتعلم الناطق بغير العربية على التواصل باللغة العربية وتوظيف مهارتها مؤشر على تمكنه من اللغة العربية.

ت. توصيف هذه المستويات بصورة دقيقة وتراكمية، تراعي التحصيل المعرفي لمختلف أشكال اللغة العربية، وعناصر الثقافة التي ينبغي على المتعلم أن يكون ملمًا بها.

ث. الاتفاق على المناهج التعليمية التي ينبغي أن يشتمل عليها كل مستوى من هذه المستويات بصورة دقيقة وموحدة عالميًّا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ج. رسم صورة واضحة ودقيقة للمهارات التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها ، فتوصيف المهارات وصياغتها والاتفاق عليها أمر مهم في هذا الإطار (رائد، ٢٠١٥، ص ٢٢).

ح. التصدي للمشكلات التي يواجهها المتعلمون، لإيجاد الحلول المناسبة لها، بالإفادة من اللسانيات التربوية، والأبحاث العلمية الجادة في هذا المجال.

خ. تصميم الامتحان وعناصر بنائه بناءً على الإطار المرجعي المتفق عليه.

د. تحديد جلسات الامتحان ومهاراته ووقته ومتعلقاته.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

خاتمة

قدمنا في هذا المقال ملاحظات متعددة حول التجارب والخبرات المنبثقة من محاولات فردية لَمَّا تصل بعدُ إلى مستوى الإجماع. وركزنا على ضرورة توحيد الجهود لصياغة إطار مرجعي عربي موحَّد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك بالاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في هذا المجال. فإذا كان هدف واضع الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات هو تخطي الحواجز التي قد تنشأ نظرًا لوجود اختلافات بين نظم تعليم اللغات بأوروبا في وصف الكفاية اللغوية وحدودها، فإن توحيد المعايير في اختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها يبدو أمرًا ملحًا في غياب حواجز لغوية بين العالم العربي. وهذا يتطلب، أساسًا، قرارًا سياسيًّا، حيث نعتبر القرار السياسي مهمًّا في هذا الجانب، فبفضله تكون الإرادة قوية والعمل قابلًا للتنفيذ وموحَّدًا بين القائمين على اختبار الكفاية اللغوية في العربية للناطقين بغيرها. وتقتضي صياغة اختبار الكفاية اللغوية لمتعلم العربية الناطق بغيرها الاتفاق على كل العناصر الأساسية التي يُبنَى عليها الاختبار، كما يجب أن يشتمل الاختبارعلى أهداف الاختبار المتمثلة في القدرة على التواصل، ومستوى الاختبار، وسمات الاختبار ومعاييره، والمهارات اللغوية، ومؤشرات التمكن منها، وبنية الاختبار ومحتواه، ومدة الاختبار الزمنية، وعناصر الإجابة. ولاشك في أن تشخيص وتقييم الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. بواسطة الاختبار الموحد، من شأنه أن يقدِّم إضافات نوعية لتحقيق وظيفية اللغة العربية محليًّا وعربيًّا وعالميًّا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المصادر والمراجع

أ. العربية:

- إكرامن، عبد الله. (٢٠١٤). حصيلة التلاميذ من الكفايات اللغوية والمنهجية في اللغة العربية بعد إنهائهم للأسلاك التعليمية الثلاثة: دراسة ميدانية مقارنة في جهتي دكالة عبدة وسوس. أسفي: مطبعة القدس جنان عيلان.
- براون، دوجلاس. (١٩٩٤). أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة للطباعة والنشر.
- ابن منظور. (دون تاريخ). لسان العرب. المجلد الخامس عشر. بيروت: دار صادر.
- البوشيخي، عز الدين. (٢٠١١). «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويره» http://forum-ar.yialarabic.net/t234.html.
- البوشيخي، عز الدين. (٢٠١٥). «النحو التعليمي للغة العربية، مبادئه وإجراءاته». مجلة وليلي. دفاتر المدرسة العليا للأساتذة بمكناس. العدد ٢٠. صص ٢٢٧- ٢٣٨.
- بوصواب، إبراهيم. (٢٠٠٥). مناهج دولية لتعليم العربية لغير الناطقين بها: فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية نموذجًا. المغرب: منشورات جامعة الأخوين.
- الحبيبي، شريف. (٢٠١٢). «تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء مفهوم الكفاءة اللغوية». رسالة ماجستير. جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- الحبيبي، شريف. (٢٠١٣). «إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية، دراسة تحليلية» http://azhar-ali.com
- الحديبي، علي عبد المحسن. وآخرون. (٢٠١٧). معايير تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مباحث لغوية ٢٧ . المملكة العربية السعودية: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الرياض.
- حسيني، فاطمة. (٢٠١٦). «أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اللغة العربية: إشكالات وبدائل عملية: الاختبارات وملف الإنجاز نموذجًا». مقال ضمن موضوع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية الندوات والمؤتمرات ٢٦. الرياض ١٤٣٨ هـ. صص ٩٥ –١٢٠ .

- الحناش، محمد. (٢٠١٣). «تقنيات بناء اختبار عالمي لقياس مهارات الناطقين بغير العربية» مجلة بحوث، المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب وطموحات). أبوظبي. في الفترة من ١٨ – ١٩ديسمبر ٢٠١٣م.
- رائد، عبد الرحيم. (٢٠١٥). «امتحان الكفاءة العالمي للغة العربية للناطقين بغيرها، مهارة الكتابة نموذجًا». أعمال المؤتمر الدولي الأول- اسطنبول، في موضوع: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرؤى والتجارب. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- صالح، محمد بن عمر؛ وفرحات، الدريسي. (٢٠١١). دليل مرجعي لتنمية الكفايات اللغوية لدى مدرسي اللغة العربية بالتعليم العالي. (الحلقة الرابعة). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها : مناهجه وأساليبه. إيسيسكو: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم و الثقافة .
- العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم.(١٤٢٢هـ). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. ط١. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- العُمَري، عبد الحق. (٢٠١٦). «اختبار الكفاءة اللغوية لدى متعلم العربية الناطق بغيرها». مقال ضمن موضوع: القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر الذي نظمه معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية بالتعاون مع مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. الندوات والمؤتمرات ٢٦. . الرياض ١٤٣٨ هـ. ص ص ١١– ٣٨.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- غريب، عبد الكريم. (٢٠٠٣). الكفايات، إستراتيجيات وأساليب تقييم الجودة. ط٤. المغرب: منشورات عالم التربية.
- الفاربي، عبد اللطيف. وآخرون. (١٩٩٤). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك(١). سلسلة علوم التربية ٩- ١٠. دار الخطابي للطباعة والنشر.
- الفاسي الفهري، عبدالقادر؛ (٢٠٠٥). «دعم اللغة العربية تعزيز للهوية القومية والتنمية المجتمعية». في «الهوية الثقافية العربية». المجلة العربية للثقافة. إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. العدد ٤٦. صص ١٤٥ – ١٧٧.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. والعمري، نادية. (٢٠٠٩). معجم المصطلحات اللسانية. إنجليزي- فرنسي- عربي. دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (٢٠١٣). السياسة اللغوية في البلاد العربية: بحثا عن بيئة طبيعية عادلة ديمقراطية وناجعة. دار الكتاب الجديد المتحدة.
- كوبر، ل. روبرت. (٢٠٠٦). التخطيط اللغوي والتغيير الاجتماعي. ترجمة خليفة أبو بكر الأسود. طرابلس: إصدار مجلس الثقافة العام.
- محمود عبده، أحمد فرج. (٢٠١٦). «الكفاءة اللغوية للطلاب الأجانب الذين يرغبون في الدراسة بجامعة الأزهر الشريف». بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني (اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجارب وإنجازات(. المنعقد في ٢٦ و٢٧ أكتوبر ٢٠١٦ leagueofarabstates.net
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٠). أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي. مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة. (الحلقة الأولى). تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٣). الإطار العربي الموحد لقياس الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها. مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- الواثق العلوي، عبد الرحيم. (٢٠١٧). تقويم الكفايات اللغوية وإستراتيجية تعليم وتعلم اللغة. المغرب: الرباط. منشورات دار أبي رقراق.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ب. الأجنبية:

- Allen, R. (1992). "Teaching Arabic in United States: past, present, and future". In: "The Arabic Language in America". Edited by Aleya Rouchdy. Wayne state University Press. pp: 222. 250.
- Brown, D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching. 4th ed. longman.
- Cook, G. (2005). Applied linguistics. Oxford University press. Oxford.
- Cummins, J. (2012) . Tests, Achievement, and Bilingual students, Educational linguistics : critical concepts in linguistics. Volume3. Language Teaching. London: Routledge.
- Fulcher, G. and Davidson, F. (2007) . Language Testing and Assessment: An advanced resource book. by Routledge. New York: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.
- Hornberger, N. H. (2012). Educational linguistics : critical concepts in linguistics. London : Routledge .
- Hymes, D. H . (1984). Vers la Compétence de Communication. Hatier.
- Kiely, R. and Rea-Dickins, P.)2005). Program Evaluation in Language Education. New York: by PALGRAVE MACMILLAN Houndmills. Basingstoke. Hampshire.
- Krashen .S. (1984). Principle Practice in Second Language Acquisition. Oxford.
- Mccarty.M. (2001). Issues in Applied Linguistics. Cambridge: University Press.
- Spolsky, B. (1978). Educational linguistics. An introduction. Rowley. Mass: Newbury House.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

برامج التأهيل عن بُعد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها دراسة تقويمية مطبقة على برامج «العربية للجميع»

د. عبدالله بن يحيى الفيفي[١]

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى قياس مدى نجاح برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال استكشاف آراء الأطراف الثلاثة المتعلقة بهذه البرامج وهي: المؤسسة، والمدربون، والمتدربون؛ وقد تبنَّت الدراسة لهذا الغرض منهجين من مناهج تقييم برامج التعليم عن بعد، وهما: النماذج Forms، وأطر العمل المنهجية Methodological frameworks، فجمعت بينهما في أداة ساعدت على استخلاص التقييم لهذه البرامج من خلال ثلاثة محاور هي: البرنامج، والمدربون، والمتدربون؛ وقد أظهرت نتائج البحث أن نجاح برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية التي قدمتها «العربية للجميع» كان إيجابياً بدرجة متوسطة، مما يشير إلى نجاح هذه التجربة مع الحاجة إلى تطويرها، كما خلُص البحث إلى مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير هذه البرامج مستقبلاً، ومن أهمها: إعادة توزيع محتوى البرنامج التدريبي ليتناسب وطوله مع ساعات تقديمه، ومراعاة ما هو ملائم للتقديم عن بعد خصوصاً في الجانب العملي الذي قد يحتاج إلى إعادة بناء ليلبي حاجات المتدربين في هذه البرامج، وكذلك رفع كفاءة المدربين من خلال التدريب وورش العمل، ومنها

١ - الأستاذ المساعد في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. حاصل على الدكتوراه في تخصص اللغويات الحاسوبية، ومعالجة اللغة الطبيعية من جامعة ليدز في المملكة المتحدة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كذلك الاهتمام بالجوانب التقنية ووضع الحلول المناسبة لحل مشاكلها وتأهيل المدربين للتعامل معها.

الكلمات المفتاحية:
تأهيل المعلمين، التدريب عن بعد، تقييم البرامج، معلمو اللغة العربية، العربية للجميع.

Distance Programmes for Qualifying Teachers of Arabic Language to Non-Arabic Speaking Speakers: Evaluative Study Applied on Programmes of «Arabic for All»

Abstrac

This study aims to measure the success of distance programmes for teachers of Arabic language to non-Arabic speakers by exploring the views of the three parties included in this process: the institution, trainers and trainees. The study adopted two methods of assessment: Forms and Methodological frameworks. The results showed that the success of distance training programmes provided by Arabic for All was moderately positive, indicating the success of these programmes while they still required more development. The study was concluded with a number of recommendations that would contribute to the improvement of these programs in the future. Some key recommendations included: the re-distribution of the programme content to fit its length and contact hours; considering what is suitable for presentation through distance learning, especially in the practical aspect, which may need to be reconstructed to meet the needs of the trainees in these programs; qualifying trainers through training and workshops; emphasizing the technical aspects and finding appropriate solutions to technical problems, and qualify trainers to deal with them.

Keywords: Qualifying Teachers, Distance Training, Programmes Evaluation, Teachers of Arabic Language, Arabic for All.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المقدمة :

يحتاج معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تأهيل خاص ومختلف عما يُقدَّم لمعلمي العربية لأبنائها، وذلك لاختلاف الأسس والأدوات التي يقوم عليها تعليم هاتين الفئتين، ومع انتشار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حول العالم فإن الطلب على برامج تأهيل المعلمين يزداد أيضاً، مع ما يقابل ذلك من ندرة الجهات التي تقدِّم هذا النوع من التأهيل، وقد أخذت مؤسسة العربية للجميع على عاتقها مهمة تقديم دورات تدريبية لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فزارت معظم دول العالم لتقديم هذا النوع من التدريب لكثير من المؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية، فاكتسبت بذلك خبرة كبيرة في هذا الميدان، وأصبح لبرامجها تميز واضح عن غيرها.

ثم إن هذه المؤسسة، ومع ازدياد الطلب على برامجها لتأهيل معلمي اللغة العربية، بدأت في تبني التعليم عن بعد لمن لا يمكن الوصول إليه عن طريق التدريب المباشر من المعلمين، فقدمت مجموعة من الدورات التأهيلية بأكثر من طريقة، فبعضها دورات خاصة تُقدَّم لمتدربين يعملون في مؤسسة تعليمية واحدة، وبعضها مفتوحة لمتدربين من أنحاء العالم ولكن بعدد محدود لا يتجاوز الثلاثين متدرباً في البرنامج الواحد، ومؤخراً اتجهت المؤسسة لتقديم برنامج مفتوح لا تتقيد فيه بعدد المتدربين، ويُقدَّم من خلال منصة تعليمية عامة[١]، وهو مُوجَّه لكل المهتمين بتعليم العربية في مختلف أنحاء العالم، وقد اختُتم هذا البرنامج أثناء كتابة هذه الورقة، وبلغ عدد الملتحقين به أكثر من ستة آلاف متدرب.

مؤسسة العربية للجميع[٢]:

هي مؤسسة غير ربحية تقع في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، بدأت عملها في عام ٢٠٠١م، وتهدف لنشر تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتسخِّر إمكاناتها التقنية الحديثة لخدمة تعليم اللغة العربية، ودعم ومساندة المؤسسات التي تعلِّم اللغة العربية في العالم، وتهتم بالكتاب المنهجي، وبتدريب معلمي اللغة العربية،

١ قُدِّم البرنامج عن طريق منصة رواق للتعليم المفتوح: https: //www.rwaq.org.

٢ يمكن الاطلاع على معلومات أوسع عن مؤسسة العربية للجميع وعن مشاريعها من خلال موقعها: https: // www.arabicforall.net

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وبإنتاج الوسائل التعليمية المتنوعة (العربية للجميع، ٢٠١٠م)، وقد قامت هذه المؤسسة على تأليف سلسلة «العربية بين يديك» لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والتي اعتُمدت كمقرر لتدريس العربية في كثير من المؤسسات التعليمية حول العالم، كما أقامت هذه المؤسسة أكثر من ١٧٠ برنامجاً تدريبياً في أكثر من ٥٠ دولة بغرض تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان من ضمن هذه البرامج خمس دورات قدمتها المؤسسة للمتدربين عن بعد، ولم تقدِّم المؤسسة غيرها فيما يخص التأهيل عن بعد إلى حين كتابة هذه الدراسة، وهذه البرامج الخمسة هي محل التقييم في بحثنا الحالي، وهي كما يلي:

الجدول ١: البرامج التدريبية التى أقامتها «العربية للجميع» لتأهيل ملعمى اللغة العربية عن بعد

الترتيب	التاريخ	نبذة عن البرنامج
الأول	٢٠-٢٤/ ١٠ / ١٤٣٥هـ ١٧-٢١ / ٨ / ٢٠١٤م	أقيم هذا البرنامج باستخدام تطبيق Fuze، وشارك فيه ١٣ متدرباً من معلمي اللغة العربية من عدة دول (السعودية، البحرين، تركيا، ماليزيا، السنغال، فرنسا، أمريكا، كندا)، وتم تقديم البرنامج على مدى خمسة أيام، بمعدل ثلاث ساعات يومياً، من الساعة ٤,٠٠م إلى ٧,٠٠م بتوقيت مكة المكرمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الترتيب	التاريخ	نبذة عن البرنامج
الثاني	٣-٧/ ١١ / ١٤٣٥هـ ٢٩ / ٨ - ٢ / ٩ / ٢٠١٤م	هذا البرنامج كان موجهاً لمعلمات اللغة العربية فقط من عدة جنسيات (العراق، مصر، سوريا، السودان، الجزائر، فلسطين، باكستان، أستراليا) يعملن في مراكز تعليم الجاليات، وفيه تم استخدام تطبيق Skype و Fuze، وشارك فيه ٢٥ متدربة من معلمات اللغة العربية، وتم تقديم البرنامج على مدى خمسة أيام، بمعدل ثلاث ساعات يومياً، من الساعة ٤,٠٠م إلى ٧,٠٠م بتوقيت مكة المكرمة.
الثالث	٢٠-٢٤ / ٨ / ١٤٣٦هـ ٨ - ١٢ / ٦ / ٢٠١٥م	أقيم هذا البرنامج باستخدام تطبيق Fuze، وشارك فيه ١٧ متدرباً أغلبهم من معلمي اللغة العربية في عدة مناطق في المملكة ممن لا يتيسر لهم حضور الدورة في الرياض (بعضهم سعوديون وبعضهم من جنسيات عربية مختلفة)، وتم تقديم البرنامج على مدى خمسة أيام، بمعدل ثلاث ساعات يومياً، من الساعة ٤,٠٠م إلى ٧,٠٠م بتوقيت مكة المكرمة.
الرابع	٢٤-٢٨ / ٨ / ١٤٣٦هـ ١٢ - ١٦ / ٦ / ٢٠١٥م	أقيم هذا البرنامج باستخدام تطبيق Fuze، وشارك فيه ١٣ متدربة من معلمات اللغة العربية من عدة جنسيات (السعودية، مصر، فلسطين، السنغال، سوريا)، ومن المشاركات مَنْ تحمل شهادات عليا ذات علاقة باللغة العربية. وتم تقديم البرنامج على مدى خمسة أيام، بمعدل ثلاث ساعات يومياً، من الساعة ٤,٠٠م إلى ٧,٠٠م بتوقيت مكة المكرمة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الترتيب	التاريخ	نبذة عن البرنامج
الخامس	٢٠/ ٣-٦/ ٧/ ١٤٣٧هـ ١/ ١-١٤/ ٤/ ٢٠١٦م	أقيم هذا البرنامج المفتوح على منصة رواق التعليمية عبر الإنترنت، وقد سجل فيه أكثر من ستة آلاف متدرب حول العالم، من جنسيات ودول مختلفة، واستمر إلى نهاية البرنامج ما يقرب من ألف متدرب. كانت مدة البرنامج ١٥ أسبوعاً من ٠١ يناير إلى ١٧ إبريل ٢٠١٦م. اشتملت الدورة على ١٤ محاضرة، وكل محاضرة تشتمل على مجموعة من المقاطع المرئية المسجلة إضافة إلى مواد مصاحبة مكتوبة وأسئلة استيعاب. ويمكن الدخول إلى موقع الدورة عبر الرابط الآتي: https://www.rwaq.org/courses/arabic

مشكلة الدراسة:

في ظل الاهتمام بتعلم اللغة العربية وتعليمها حول العالم، فإن الطلب على برامج تأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ازدياد مستمر، وحيث إن التدريب عن بعد قد يُسهِّل هذا النوع من التأهيل لمن لا يتمكن من حضور الدورات المباشرة، ويعين كذلك على تقديم هذه البرامج لأعداد كبيرة من المعلمين المتدربين، فقد بات من الضروري إجراء تقييم للبرامج التي تُقدَّم عن بُعد لتأهيل معلمي اللغة العربية؛ للوقوف على مدى نجاحها، والإسهام في تطويرها لتؤدي الغرض المنشود منها بكفاءة أكبر، فهذا النوع من البرامج حديث نسبياً – على حد علم الباحث – ولم يحظ بالتقييم الكافي، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية القيام به من خلال تقييم نموذج من برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية، وهي تلك التي تقدمها مؤسسة «العربية للجميع» في الرياض.

أسئلة الدراسة:

ترمي الدراسة الحالية إلى الإجابة عن سؤال رئيس هو: ما مدى نجاح برامج

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدريب عن بعد التي أقامتها مؤسسة «العربية للجميع» لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس مدى نجاح برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال استكشاف آراء الأطراف الثلاثة المتعلقة بهذه البرامج وهي: المؤسسة، والمدربون، والمتدربون؛ للوقوف على مدى النجاح الذي حققته هذه البرامج، وأبعاد تطويرها للإفادة منها مستقبلاً، سواء من قبل الجهة المقدمة للبرامج – «العربية للجميع» – أو أي مؤسسة تقدِّم تأهيلاً عن بعد لمعلمي اللغة العربية؛ وتبرز أهمية مثل هذا التقييم عند حقيقة أن أغلب ما يُقدَّم من تقييمات يكون لبرامج تعليم اللغة العربية عن بعد، حيث يكون المستفيد المباشر من هذه البرامج هم طلاب اللغة أنفسهم، على عكس التقييم الحالي الذي يدور حول برامج تأهيل معلمي اللغة العربية، ومدى مناسبة التعليم عن بعد لهذا الغرض.

الإطار النظري:

يقوم الإطار النظري للدراسة الحالية على عدد من المناهج في تقييم برامج التعليم بمساعدة الحاسب والتي يمكن الاستفادة من مبادئها وتطبيقها على دورات التعليم عن بعد، حيث قدَّم هابرد (Habbard, 2006) ثلاثة مناهج هي: (١) قوائم التدقيق (Checklists) أو النماذج (Forms)، (٢) أطر العمل المنهجية (Methodological frameworks)، (٣) المناهج المرتبطة بنظرية اكتساب اللغة الثانية (Second Language Acquisition).

فقوائم التدقيق والنماذج لا تزال مستخدمة منذ بدايات التعليم الإلكتروني والتعليم بمساعدة الحاسب، إضافة إلى أنها الأكثر انتشاراً في الوقت الحالي، وهي تعتمد على سلسلة من الأسئلة أو المعايير التي تُستخدم لتقييم البرنامج أو التطبيق. وتتنوع طريقة الاستجابة لهذه الأسئلة أو المعايير بين إجابة بـــ«نعم» أو «لا»، أو اختيار من متعدد على مقياس ليكرت(Likert Scale (Likert, 1932 ، أو حتى بعض الأسئلة المفتوحة التي تلي أسئلة محددة مما سبق لإضافة تعليق عليها. وقد أخذ بعض الباحثين على بعض قوائم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التدقيق وكذلك بعض النماذج المتاحة للاستخدام العام تركيزها على الجوانب التقنية على حساب الجوانب التعليمية. ومنهم هابرد نفسه في دراسة سابقة له (Habbard, 1988)، لكنَّ باحثين آخرين مثل سوسير (Susser, 2001) قدموا ردوداً على تلك الانتقادات وأثبتوا أهمية قوائم التدقيق والنماذج وقيمتها العلمية في تقييم برامج التعليم عن بعد، وأن المشكلة الواردة في تلك الانتقادات ليست في مفهوم استخدام قوائم التدقيق والنماذج، بل هي محدودة في بعض القوائم والنماذج التي اشتملت على جوانب من القصور، وهي لا تمثل هذا المنهج بعمومه.

أما أطر العمل المنهجية فقد عرفها هابرد (Habbard, 2006) في سياق تعليم اللغة بمساعدة الحاسب بأنها وصف لمكونات شيء ما، مع ارتباط هذا الوصف بهدف محدد وهو هنا تقييم البرنامج. وهي في ذلك تتسق مع بعض قوائم التدقيق والنماذج، إلا أنها تختلف عنها في أمرين: الأول أنها تميل إلى أن تكون وصفية بشكل كبير بعكس قوائم التدقيق التي تميل إلى إعطاء حكم على ما يتم تقييمه، الاختلاف الثاني يكمن في تركيزها بشكل كبير على اعتبارات تعلم اللغة وتعليمها والتي يمكن أن تقع خارج نطاق التقنية نفسها؛ ولذلك تمثِّل أطر العمل المنهجية أداة عامة تساعد في تطوير أي عدد من نماذج التقييم الخاصة، التي تأخذ في الاعتبار الأسئلة التي تتناسب مع طبيعة البرنامج المقوَّم بدل استخدام نظام جاهز ذي أسئلة معدة سلفاً.

يعتمد المنهج الثالث على نظريات وأبحاث اكتساب اللغة الثانية في تطوير التطبيقات الحاسوبية لتعليم اللغة، فهي بذلك تستفيد من نتائج المجالات البحثية التي ليس لها صلة مباشرة بتعليم اللغة بمساعدة الحاسب، فتفسِّرُها وتستفيدُ منها في تقييم برامج التعليم الحاسوبية؛ وقد استبعدت الدراسة الحالية هذا المنهج الثالث (المناهج المرتبطة بنظرية اكتساب اللغة الثانية)، حيث إن الدراسة تركز على تأهيل معلمي اللغة العربية، حين يرتبط المنهج المستبعد بالمتعلمين مباشرةً ونظريات اكتسابهم للغة، وهو ما لا ينطبق على المستفيدين من الدورات محل الدراسة في هذه الورقة.

ومن هنا فقد تبنَّت هذه الدراسة المنهجين الأول والثاني (النماذج وأطر العمل المنهجية)، وذلك بوضع إطار عمل منهجي يغطي ثلاثة محاور رئيسة، ثم بُني على هذا الإطار نموذجٌ للتقييم تدور أسئلته حول هذه المحاور، وهي تحاول في مجموعها قياس

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مدى نجاح برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية، وفيما يلي المحاور الثلاثة التي يتكون منها إطار العمل المنهجي:

البرنامج: ويشمل كل ما يتصل بتصميمه، مثل: المدة والمحتوى، ومناسبة هذا التصميم للتدريب عن بعد، وكذلك ما له علاقة بالتقنية كالمنصة الحاسوبية التي قُدِّم من خلالها.

المدربون: ويشمل قدرات المدربين التقنية والتواصلية لتقديم المحتوى النظري والعملي للبرنامج عن بعد.

المتدربون: ويشمل هذا المحور مدى استفادة المتدربين من محتوى البرنامج التدريبي، ومدى تأثير المشاكل التقنية على ذلك.

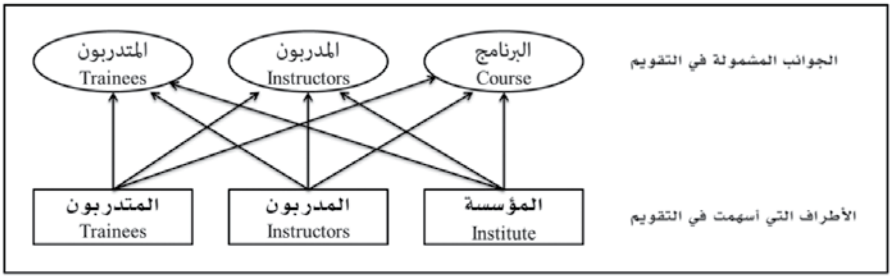
منهجية الدراسة:

تستفيد الدراسة من النظريات المتخصصة في التعلُّم عن بعد، مثل: نظرية الدراسة المستقلة Independent Study لتشارلس ويديمر Charles Wedemeyer (Wedemeyer, 1971)، ونظرية التلاقي عن بعد Transactional Distance لمايكل مور Michael Moore (Moor, 1990, 1991, 1993)، ونظرية التكافؤ Equivalency Theory لسيمونسن وآخرين Simonson (Simonson, 1999; Simonson et al., 1999). فأما نظرية الدراسة المستقلة فقد عرفها ويديمر بأنها عبارة عن مجموعة من الأساليب المختلفة لطرق التعلم التي يقوم الطالب والمعلم من خلالها بمهام أساسية يتحمل فيها كل طرف مسؤولية دوره باستقلالية عن الآخر من خلال التواصل بوسائط إلكترونية تساعد على استمرار عملية التعلم مع بعد المكان بينهما. وأما نظرية التلاقي عن بعد فيعرفها مور بأنها مجموعة من المهام التي يستقل فيها دور المعلم عن دور المتعلم، وهي تشمل عدة مراحل يتواصل فيها الطالب مع معلمه عن طريق وسائط وأجهزة ومادة علمية. وفي نظرية التكافؤ يرى سيمونسن ومن معه أن تكافؤ خبرات الدارسين في بيئة التعلم عن بعد مع أولئك الدراسين في القاعة الدراسية وتوفير نفس الخصائص للفريقين يسهم في تكافؤ المحصلة والإنتاجية لديهم بنفس الدرجة. وقد اختار عبد ربه (٢٠١٥م) هذه النظريات الثلاث في وضعه لأسس تعليم اللغة العربية عن بعد لغير الناطقين بها حيث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تأخذ هذه النظريات في الحسبان ثلاث فئات تمثل الأطراف الرئيسة في برامج التعليم عن بعد، وهي (١) الجهة المقدِّمة للدورات، (٢) والمدربون المشاركون في تقديم الدورات، (٣) والمتدربون المستفيدون منها. وقد قامت الدراسة الحالية باستطلاع وجهات النظر لهذه الأطراف الثلاثة وهي: مؤسسة «العربية للجميع»، ومقدِّمو دورات تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد، والمتدربون المستفيدون من الدورات وهم معلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد بُني النموذج الخاص بتقييم الدورات ليلائم هذه الأطراف جميعاً، حيث أُخِذ في الاعتبار عند وضع الأسئلة علاقة كل سؤال بجميع الأطراف الثلاثة وبالتالي إمكانية الإجابة عليه من قبلهم جميعاً، فيسهم كل طرف في تقييم الأطراف الأخرى مما يضيف عمقاً وثباتاً للنتائج المستخلصة منها (انظر الشكل ١).

شكل ١: جوانب التقييم والأطراف المساهمة فيه



تجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث – مع كونه عضواً في مؤسسة «العربية للجميع» – إلا أنه لم يكن أحد هذه الأطراف الثلاثة في برامج التأهيل عن بعد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، فلم يكن مشاركاً عند إعدادها وتنفيذها من قبل المؤسسة، ولم يشارك في تقديمها مع المدربين، ولا في الاستفادة منها مع المتدربين، وهذا ما أهلَّه لإجراء هذه الدراسة التي يأمل أن يصل فيها لأقصى درجات الحيادية حسب ما هو متبع في منهجية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البحث العلمي.

عينة الدراسة:

تشمل عينة الدراسة ثلاث مجموعات تمثل الأطراف الرئيسة لبرامج التدريب عن بُعد، وهي: مؤسسة «العربية للجميع» القائمة على برامج التأهيل عن بعد لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمدربون الذين شاركوا في تقديم هذه الدورات، والمتدربون الذين استفادوا منها. وحيث تتميز الفئتان الأوليان (المؤسسة والمدربون) بقلة عدد العينة مع الثبات في كل برنامج تدريبي وذلك لحداثة هذه البرامج وقلة عددها، وتتميز الفئة الثالثة بالكثرة مع تغير المشاركين (يتراوح عدد المشاركين بين ١٣ و٢٥ في البرنامج الواحد)، فقد رأى الباحث أنه من الأنسب أن يمثل الفئتان الأولى والثانية أربعة مشاركين لكل منهما (وهو تقريباً كامل العدد الفعلي للمشاركين في البرامج التدريبية عن بعد من هاتين الفئتين)، بينما يمثل الفئة الثالثة أربعة مشاركين للبرنامج التدريبي الواحد، خصوصاً أن طبيعة بعض البرامج تختلف عن البعض الآخر، فمنها ما يُقدَّم لعدد محدود من المتدربين يعملون في مؤسسة تعليمية واحدة أو في أماكن ودول مختلفة، ومنها ما هو مفتوح لجميع المتدربين من أنحاء العالم، ومن هنا فإن تمثيل كل برنامج على حدة بنفس العدد أدعى للتعرف على إيجابياته ومشكلاته من ناحية، وقد يسهل من ناحية أخرى إجراء مقارنة بين هذه البرامج. وعند إرسال النموذج للعينة المستهدفة كان عدد الذين استجابوا في الفئتين الأوليين ثلاثة من كل فئة، ولهذا اقتصر الباحث على نفس العدد من كل برنامج تدريبي في الفئة الثالثة، حيث اختير ثلاثة ممن أجاب على نموذج التقييم من بين المشاركين في كل برنامج وذلك بشكل عشوائي، ويوضح الجدول ٢ توزيع عينة الدراسة على الفئات الثلاث.

الجدول ٢: عينة الدراسة موزعة على الفئات المشاركة

الفئات	المؤسسة	المدربون	المتدربون					المجموع
			البرنامج ١	البرنامج ٢	البرنامج ٣	البرنامج ٤	البرنامج ٥	
عدد العينة	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٢١

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أداة الدراسة

أغلب الدراسات في تقييم برامج تعلم اللغة عن بعد تركز على المحتوى اللغوي أكثر من الآليات والمواصفات التقنية، لكن الدراسة استفادت من بعض هذه الدراسات في بناء نموذج أولي لأداة البحث، ومن ذلك دراسة هابرد (Habbard, 2006) عند شرحه للأطر المنهجية التي تدور حول ثلاثة محاور هي: البرنامج، والمدربون، والمتدربون، ومن هذه العناصر على سبيل المثال: تصميم البرنامج ومدى مناسبة هذا التصميم للمعلمين والمتعلمين، وبناء الأنشطة، ونحو ذلك؛ وكذلك استفاد الباحث من دراسة عبد ربه (٢٠١٥م) الذي أشار إلى بعض عناصر تقييم برامج التعليم عن بعد في دراسته مثل: بيئة التعلم التي تسمح للمتدرب بالمناقشة والمشاركة مع المدرِّب أو مع بقية المتدربين، وسهولة التعامل مع الوسيط التقني لضمان حصول عملية التعلم. بعد ذلك أضاف الباحث إليها عناصر فرعية أكثر تفصيلاً، مثل تفصيل العنصر التقني ليشمل سهولة تركيب المنصة التعليمية، وسهولة التعامل معها، وأثر مواصفات الحاسب وكذلك سرعة الإنترنت في وصول المحتوى التعليمي بالشكل المطلوب، وفي التفاعل مع المدرِّب والمشاركين وفي الاستفادة من المحتوى التدريبي، ونحوها من العناصر التي تتناسب ومجال تأهيل معلمي اللغة عن بعد، مع توزيعها على المحاور الثلاثة للاستبانة، ونتيجة لذلك صمَّم الباحث نموذجاً (Form) للتقييم يحوي ٣٠ عنصراً موزعة على هذه المحاور كما يلي:

- البرنامج (وفيه ٨ عناصر).
- المدربون (وفيه ٨ عناصر).
- المتدربون (وفيه ١٤ عنصراً)؛ لأن المتدربين هم الطرف المستفيد من هذه البرامج التدريبية، وهم مَنْ يمكنه الحكم على مدى فائدتها النهائية، فكان من الضروري استقصاء آرائهم بتفاصيل أكثر للوصول إلى نتائج أعمق قدر الإمكان.

وتحاول هذه العناصر تغطية الجوانب المؤثرة في جودة برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية، مثل: القدرة على تقديم البرامج (للمؤسسة والمدربين) وعلى الاستفادة منها (للمتدربين)، والقدرة على إيصال محتوى البرنامج وخصوصاً الجزء

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العملي، مع قدرة المتدربين على تطبيق عملية التدريس، وأيضاً القدرة على التواصل بين المدرب والمتدربين وبين المتدربين أنفسهم، وكذلك القدرة على التعامل مع التقنية وحل مشاكلها. وقد عرض الباحث النموذج للتحكيم، وبعد الأخذ بالملحوظات الواردة أنشأ منه نسخة إلكترونية[١] باستخدام منصة Google Forms، ليسهل إرسالها للعينة، خصوصاً أن معظم المشاركين من خارج بلد الباحث (المملكة العربية السعودية).

١ يمكن الوصول إليها عن طريق الرابط التالي: http: / /goo.gl /forms /Srj٨NhEPAF

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

شكل ٢: النسخة الإلكترونية لنموذج تقييم برامج التدريب عن بعد

*مطلوب

عناصر النموذج

المحور الأول: البرنامج

أرجو اختيار الإجابة التي تمثل درجة موافقتك على عبارة السؤال

المؤسسة التي قدمت البرنامج تمتلك المؤهلات المناسبة (العلمية والتقنية والبشرية وغيرها) لتقديم هذا البرنامج عن بعد *

- أوافق بشدة
- أوافق
- لا أوافق
- لا أوافق إطلاقا
- لا أعلم

طول البرنامج (العدد الكلي لأيام البرنامج) كان مناسباً لتقديمه عن بعد *

- أوافق بشدة
- أوافق
- لا أوافق

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson’s Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط.

جدول ٣: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (البرنامج)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٦٢٢	٥	**٠,٧٢٦
٢	**٠,٦٦٨	٦	**٠,٨١٥
٣	**٠,٥٣٨	٧	**٠,٧٩٦
٤	**٠,٧٨٨	٨	*٠,٤٢٣

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل   * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل أو (٠,٠٥) ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول ٤ : معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني (المدربون)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٥٢٤**	٥	٠,٣٦٠*
٢	٠,٦٠١**	٦	٠,٣٨٧*
٣	٠,٦٠٩**	٧	٠,٥٦٧**
٤	٠,٣٤٣	٨	٠,٤٣٤*

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل   * دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل أو (٠,٠٥) ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه فيما عدا العبارة رقم (٤) والتي لم تكن مرتبطة مع محورها، وهو ما يبين عدم تمتعها بصدق اتساق داخلي مع محورها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول ٥: معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث

مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثالث (المتدربون)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	**٠,٥٥٤	٨	**٠,٥٠٨
٢	**٠,٥٧١	٩	**٠,٦٠١
٣	*٠,٤٢١	١٠	**٠,٦٢٦
٤	**٠,٥٣٤	١١	**٠,٤٧٨
٥	**٠,٥٩٤	١٢	**٠,٤٨٤
٦	*٠,٤٠٣	١٣	*٠,٣٥٩
٧	*٠,٤٤٣	١٤	**٠,٦٠٠

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل أو (٠,٠٥) ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٦) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول ٦: معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور المقياس	عدد العبارات	ثبات المحور
البرنامج	٨	٠,٨٣٣٠
المدربون	٨	٠,٤٩٣٩
المتدربون	١٤	٠,٧٧١٥
الثبات العام	٣٠	٠,٨٥٤٥

تضح من الجدول رقم (٦) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٨٥٤٥)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

منهجية التحليل:

اعتمدت أسئلة الاستبانة على مقياس من خمس درجات، منها ما هو إيجابي، ومنها ما هو سلبي، ومنها ما هو محايد كما في الجدول التالي الذي يبين نقاط كل إجابة:

الجدول ٧: توزيع الدرجات حسب نوع الإجابة في أداة البحث

الإجابة	نوعها	درجتها
أوافق بشدة	إيجابية	٢
أوافق	إيجابية	١
لا أعلم	محايدة	٠
لا أوافق	سلبية	-١
لا أوافق إطلاقاً	سلبية	-٢

وبناءً على هذا التوزيع للدرجات أمكن حساب درجة الإيجابية أو السلبية لكل محور من المحاور الثلاثة: البرنامج والمدربون والمتدربون، وكذلك ما تحت هذه المحاور

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من عناصر تمثلها عناصر النموذج؛ وكذلك حساب درجة الإيجابية أو السلبية لكل طرف من الأطراف الثلاثة المشاركة في الدراسة: المؤسسة والمدربون والمتدربون. وقد رأى الباحث أن تقسيم الإيجابية إلى ثلاث درجات بدلاً عن اثنتين، وكذلك السلبية، سيضيف تفصيلاً وعمقاً أكثر إلى النتائج، فتكون كما يلي:

جدول ٨: التقييم التفصيلي للدرجات

الدرجة		تقييمها
من	إلى	
١,٣٤	٢,٠٠	إيجابي مرتفع
٠,٦٧	١,٣٣	إيجابي متوسط
٠,٠١	٠,٦٦	إيجابي ضعيف
٠,٠٠	٠,٠٠	محايد
-٠,٠١	-٠,٦٦	سلبي ضعيف
-٠,٦٤	-١,٣٣	سلبي متوسط
-١,٣٤	-٢,٠٠	سلبي مرتفع

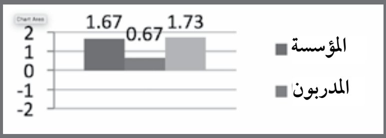
النتائج والمناقشة:

يستعرض هذا الجزء نتائج التقييم لكل عنصر من عناصر الاستبانة موزعة على المحاور الثلاثة: البرنامج، والمدربين، والمتدربين، وفي بداية كل عنصر يُورد الباحث نص العنصر وبجواره نتيجة تقييمه من قبل الأطراف الثلاثة: المؤسسة، والمدربين، والمتدربين؛ ثم يناقش هذه النتيجة باختصار، محاولاً تفسيرها ما أمكن أو مشيراً إلى ما يمكن اتخاذه بشأنها لتطوير برامج التدريب عن بعد؛ وقد استخدم الباحث الرمز m عند استعراض النتائج للإشارة إلى متوسط التقييم محل النقاش (Mean)، ثم ختم هذا الجزء بملخص إجمالي لهذه النتائج.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

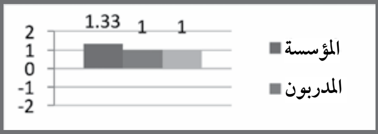
أولاً- البرنامج:

١. المؤسسة التي قدمت البرنامج تمتلك المؤهلات المناسبة (العلمية والتقنية والبشرية وغيرها) لتقديمه عن بعد.



يُظهر التقييم الإجمالي لهذا العنصر أن المؤسسة القائمة على برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد مؤهلةٌ (علمياً وتقنياً وبشرياً) لتقديم هذا النوع من التدريب (m=1.36)، وحتى لو استثنينا رأي المؤسسة من هذا العنصر – ليكون التقييم أكثر حيادية – فإن متوسط التقييم يبقى إيجابياً لهذا العنصر (m=1.20)، لكن ما يلفت النظر هنا هو الفارق بين تقييم المدربين من ناحية وتقييم المؤسسة والمتدربين من ناحية ثانية، والذي قد يكون مردُّه إلى خبرة المدربين في هذا المجال، واطلاعهم على نماذج متطورة في التدريب عن بعد، والرغبة في وصول برامج المؤسسة إلى مستويات أكثر تقدماً، ولعل هذه النظرة الطموحة لتطوير برامج المؤسسة تكون السبب في عدم رضاهم التام عن النموذج الحالي.

٢. طول البرنامج (العدد الكلي لأيام البرنامج) كان مناسباً لتقديمه عن بعد.

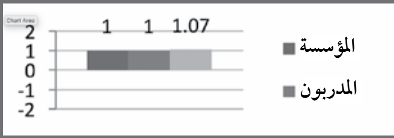


اتفق الأطراف الثلاثة (المؤسسة والمدربون والمتدربون) بدرجة إيجابية متوسطة على أن طول البرنامج الواحد – ويُقصد به العدد الكلي لأيام البرنامج – كان مناسباً لتقديمه عن بعد (m=1.11). وحيث إن البرامج المقدمة تنقسم إلى قسمين من حيث الطول، فسننظر إلى تقييم المتدربين لها منفصلة عن بعضها، لعل ذلك يكشف أيَّ المجموعتين كان راضياً أكثر عن طول البرنامج الذي حضره؛ فالبرامج الأربعة الأولى التي قُدِّمت لعدد محدود من المتدربين، واستغرقت في الغالب خمسة أيام متتالية – مشابهة في ذلك لفترة برامج التدريب المباشر – كان متوسط تقييمها من قبل المتدربين m=0.92، وأما

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

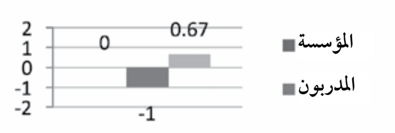
البرنامج الخامس الذي قُدم لعدد غير محدود من المتدربين على مدى ثلاثة أشهر ونصف، وذلك على شكل مجموعة من المواد التي تُقدَّم أسبوعياً، فكان المتدربون أكثر موافقةً على أن طوله كان مناسباً لتقديمه عن بعد (m=1.33)، ولعل هذا يشير إلى ميل المتدربين إلى الاستفادة من مزايا التدريب عن بعد بزيادة مدة البرامج عن مدة التدريب المباشر؛ لما تمنحه لهم من فرص أكبر في حضورها أو حضور جزء كبير منها.

٣. وقت تقديم البرنامج خلال اليوم التدريبي (من الساعة... إلى الساعة...) كان مناسباً لتقديمه عن بعد.



يركز هذا العنصر على الوقت المخصص لتقديم البرنامج التدريبي خلال اليوم الواحد ومدى ملاءمته للتدريب عن بعد، وهو يشبه سابقه في الدرجة الإيجابية المتوسطة التي اتفق عليها الأطراف الثلاثة مع زيادة طفيفة في جانب المتدربين. ولأن البرامج الأربعة الأولى كانت تُقدَّم خلال ساعات محددة من اليوم، فإن درجة تقييم المتدربين لها (m=1.00) كانت أقل عند مقارنتها بالبرنامج الخامس (m=1.33) الذي لا يشترط الالتزام بساعات معينة لحضوره، فيمكن للمتدرب الدخول والاستفادة من مواد التدريب في أي وقت من اليوم.

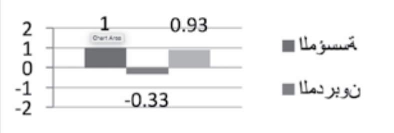
٤. المحتوى الكلي للبرنامج المقدم عن بعد يتناسب مع طوله (العدد الكلي لأيام البرنامج).



ترى المؤسسة ومعها المدربون – بدرجة إيجابية متوسطة – أن المحتوى الكلي للبرنامج المقدَّم عن بعد كان مناسباً لطوله، أما المتدربون فكانت درجة تقييمهم لهذا العنصر أقل إيجابية، خصوصاً أولئك الذين حضروا البرامج الأربعة الأولى (m=0.50) عند مقارنتهم بالمتدربين في البرنامج الخامس الذين يرون أن امتدادها على ثلاثة أشهر ونصف جعلها أقدر على استيعاب المحتوى المقدَّم خلالها (m=1.33).

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

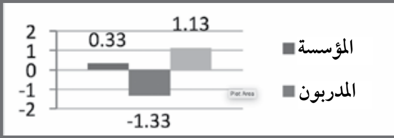
٥. المحتوى المخصص لليوم التدريبي الواحد يتناسب مع عدد الساعات المحددة له.



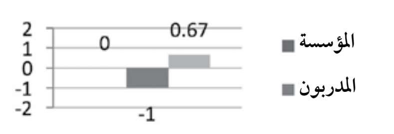
يُقيِّم العنصر الحالي المحتوى المقدَّم خلال يوم واحد ومدى ملاءمته لما حُدِّد له من ساعات، وقد كان رأي المؤسسة والمتدربين متقارباً – إيجابيٌّ متوسط – بخلاف المدربين الذين رأوا أن هذا المحتوى كان أقل ملاءمة لما حُدِّد له من وقت، وقد يكون لمعرفتهم بالمحتوى ومباشرتهم للتدريب دور في وجهة النظر هذه، وهو ما يشير إلى الحاجة لتقليل المحتوى المقدَّم في اليوم والحد، أو زيادة عدد الساعات مع أن في هذا زيادة عبء على المدربين والمتدربين جميعاً. ولو فصلنا الحديث في رأي المتدربين بناءً على نوع البرنامج المقدَّم لهم، فسنجد أن الذين حضروا البرامج الأربعة الأولى كانوا أقل إيجابية (m=0.83) من أ

ولئك الذين حضروا البرنامج الخامس (m=1.33)، حيث ساعدت طبيعة تقديم هذا البرنامج الأخير على أن يستفيد منه المتدرب في أي وقت يناسبه، بل ويوزع محتوياته على أيام الأسبوع حسب وقت فراغه، فليس ملزماً بحضور ساعات محددة في اليوم الواحد.

٦. المحتوى النظري للبرنامج كان مصمماً بطريقة تناسب تقديمه عن بعد.



٧. التدريبات والأنشطة العملية المقدمة خلال البرنامج كانت مصممة بطريقة تناسب تقديمها عن بعد.



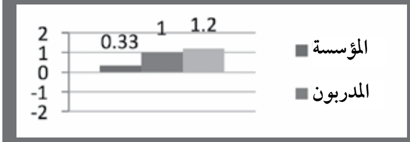
تفاوتت نظرة الأطراف الثلاثة إلى ملاءمة المحتوى النظري للتقديم عن بعد (العنصر السادس)، وكذلك المحتوى التطبيقي من تدريبات وأنشطة عملية (العنصر السابع)، فكان المتدربون أكثرهم إيجابية، تليهم المؤسسة بنظرة إيجابية ضعيفة أو نظرة محايدة، ثم

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدربون الذين رأوا عدم مناسبة كلا المحتويين – النظري والعملي – للتقديم عن بعد، ولعل هذا يرجع إلى نفس الأسباب المذكورة في العنصر السابق، خصوصاً أن أغلب المدربين قد شاركوا في برامج للتدريب المباشر إضافة إلى برامج التدريب عن بعد، وهو ما يعني احتمالية تأثُّر تقييمهم بالمقارنة بين هذين النوعين من التدريب.

يُلاحظ في تقييم المحتويين النظري والعملي كذلك أنه مع وجود نفس الترتيب في وجهات النظر (المتدربون ثم المؤسسة ثم المدربون)، إلا أن المحتوى العملي حظي بتقييم أقل من قبل المؤسسة والمتدربين، على عكس المدربين الذين كان تقييمهم له أفضل، وقد يحتاج تفسير مثل هذا الاختلاف إلى استقصاء أكبر لآراء المدربين وباستخدام أدوات بحثية أخرى كالمقابلات الشخصية مثلاً؛ ولكن بنظرة إجمالية لتقييم هذين المحتويين، فإن المحتوى النظري قد حصل على تقييم إيجابي ضعيف (m=0.04) مقارنة بالمحتوى العملي الذي حصل على تقييم سلبي (m= -0.11).

٨. المنصة المستخدمة لتقديم البرنامج (سواء أكانت برنامجاً حاسوبياً أو موقعاً على الإنترنت) كانت هي الأنسب في ظل اختلاف مواصفات الأجهزة وسرعة الاتصال بالإنترنت لدى المتدربين.



المؤسسة

المدربون

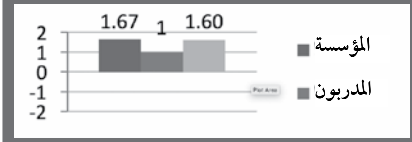
ليس من السهل اختيار المنصة المناسبة لتقديم برنامج عن بعد في ظل وجود كثير من البرامج والمواقع، خصوصاً مع اختلاف مميزاتها ومتطلباتها التقنية، وكذلك اختلاف مواصفات الأجهزة وسرعة الاتصال بالإنترنت لدى المتدربين، وقد يكون هذا هو السبب وراء التقييم الإيجابي الضعيف من قبل المؤسسة لمدى ملاءمة المنصة المستخدمة في تقديم برامجها – رغم أن متوسط التقييم لهذا العنصر كان إيجابياً متوسطاً (m=0.84) – خصوصاً إذا أخذنا بعين الاعتبار أن المتخصص التقني الذي أشرف على إدارة المنصة الحاسوبية لهذه البرامج أحد المشاركين في استبانة البحث ضمن العينة الممثلة للمؤسسة،

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذا قد يعبر عن مدى أهمية العناية ببرامج التدريب عن بعد وبتطوير أدواتها.

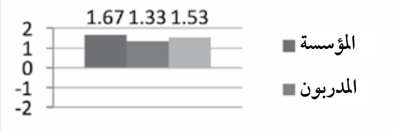
ثانياً- المدربون:

١. المدربون الذين قدموا البرنامج كانوا مؤهلين لتقديم برامج عن بعد (استغلوا ميزات التدريب عن بعد).

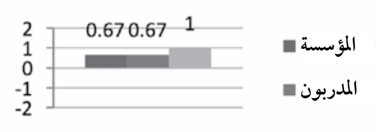


يُظهر التقييم الإجمالي لهذا العنصر أن المدربين الذين قدموا برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد كانوا مؤهلين لتقديم هذا النوع من التدريب (m=1.42)، ولو استثنينا رأي المدربين أنفسهم من هذا العنصر – ليكون التقييم أكثر حيادية – فإن متوسط تقييم المتدربين من، قبل المؤسسة والمتدربين إيجابي مرتفع (m=1.63)، لكنَّ المدربين اختاروا لأنفسهم تقييماً أقل من ذلك (إيجابي متوسط)، ولعل ذلك يعبر عن حاجة المدربين إلى تطوير أنفسهم بشكل أكبر للوصول إلى مستويات أفضل في تقديم هذا النوع من البرامج عن بعد.

٢. المدرب كان قادراً على تقديم المحتوى النظري للبرنامج.



٣. المدرب كان قادراً على تقديم المحتوى العملي للبرنامج.

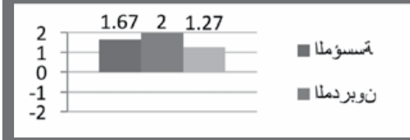


يُظهر التقييم الإيجابي لهذين العنصرين (الثاني والثالث) أن المدربين كانوا قادرين على تقديم محتوى البرنامج عن بعد وذلك باتفاق الأطراف الثلاثة المشاركة في التقييم (المؤسسة والمدربون والمتدربون)، لكن هؤلاء الأطراف أيضاً اتفقوا على أن قدرة المدربين على تقديم المحتوى العملي الذي حصل على درجة إيجابية متوسطة (m=0.78)

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

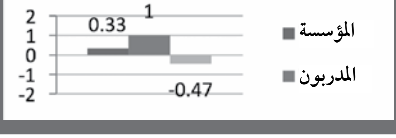
كان أقل من مقابله النظري الذي حصل على درجة إيجابية مرتفعة (m=1.51)، وفي الغالب يرجع ذلك إلى طبيعة التطبيق العملي وصعوبة تقديمه عن بعد دون إمكانات بشرية وتقنية متقدمة. ولعل الاتفاق على هذا الفرق بين تقديم المحتوى النظري والعملي يكشف مدى أهمية العمل على تطوير قدرات المدربين لتمكينهم من تقديم الجانب العملي بشكل أفضل نظراً لأهميته في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد.

٤. المدرب كان قادراً على التجاوب مع أسئلة المتدربين ومناقشاتهم.



يُظهر التقييم الإيجابي لهذا العنصر من قبل جميع الأطراف أن المدربين كانوا قادرين على التجاوب مع أسئلة المتدربين ومناقشاتهم خلال البرنامج التدريبي (m=1.64)، ولعل التدريب عن بعد لا يختلف كثيراً عن التدريب المباشر فيما يخص هذا العنصر، بل إن التقنيات الحديثة قد توفِّر للمدرب خيارات أكثر في التواصل مع المتدربين والإجابة على أسئلتهم والتفاعل مع ما يثيرونه من نقاش، مثل التواصل عن طريق الصوت، أو الصوت والصورة، أو بعرض مقطع فيديو أو صورة ثابتة، أو إرسال مستند، أو فتح أحد مواقع الإنترنت، أو غير ذلك مما توفره المنصات التعليمية ويصعب أحياناً توفيره في بعض برامج التدريب المباشر. لكن اللافت للانتباه في نتيجة هذا العنصر هو تقييم المدربين المرتفع لأنفسهم، على عكس تحفظهم في بعض العناصر السابقة، ولكن حتى عند استثناء رأي المدربين المرتفع في هذا العنصر فإن التقييم يبقى إيجابياً مرتفعاً (m=1.47)؛ مما يؤكد قدرة المدربين على التجاوب مع أسئلة المتدربين ومناقشاتهم أثناء البرنامج التدريبي.

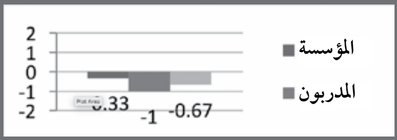
٥. واجهتك مشاكل تقنية في المنصة المستخدمة لتقديم البرنامج.



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

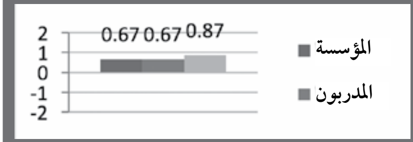
متوسط تقييم هذا العنصر كان إيجابياً ضعيفاً (m=0.29)مع تفاوتٍ واضح في آراء الأطراف الثلاثة تجاه تقييمهم للمشاكل التقنية التي واجهتهم في المنصة المستخدمة لبرامج التدريب عن بعد، حيث يبدو أن أكثر الأطراف مواجهة للمشاكل التقنية في المنصة هم المدربون الذين كانت درجة موافقتهم على هذا العنصر أكثر من غيرهم، في حين كان المتدربون أقلَّهم في هذا الشأن، أما المؤسسة فكان تقييمها وسطاً بين الطرفين الآخرين؛ ولعل رأي المدربين في هذا العنصر متأثر بما يجدونه في برامج التدريب المباشر من ندرة لمثل هذه المشاكل التقنية، فكانوا أكثر الأطراف موافقةً على وجودها في برامج التدريب عن بعد، لما يلمسونه من الفارق بين هذين النوعين من البرامج التدريبية.

٦. حالت المشكلات التقنية – إن وجدت – دون تقديم البرنامج على الوجه المطلوب.



اتفقت كل الأطراف – مع تفاوت يسير في درجة التقييم بين السلبي الضعيف والسلبي المتوسط – على أن المشكلات التقنية لم تكن حائلاً دون تقديم البرنامج التدريبي على الوجه المطلوب (m= -0.67)، لكن أكثر الأطراف تأكيداً على ذلك هم المدربون، مع أنهم هم أنفسهم أكثر من واجه مشاكل تقنية في منصة التدريب حسب تقييم العنصر السابق، وقد يشير هذا إلى قدرتهم على إيجاد بدائل تغلبوا بها على هذه المشاكل التقنية وساعدتهم على تقديم البرنامج التدريبي دون الإخلال بمحتواه.

٧. استغرق حل المشكلات التقنية – إن وجدت – وقتاً طويلاً.

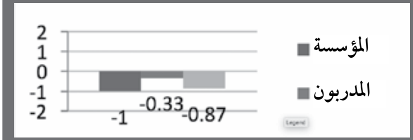


اتفقت الأطراف الثلاثة – بدرجة إيجابية متوسطة (m= 0.73) – على أن حل المشكلات التقنية في برامج التدريب عن بعد قد استغرق وقتاً طويلاً، ومع هذا فإنه لم يكن عائقاً عن تقديم البرامج على الوجه المطلوب كما رأينا في العنصر السابق؛

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ولعل مثل هذا التقييم يدعو إلى مراجعة التقنيات المستخدمة في هذه البرامج، ووضع خطط للمخاطر المحتملة، مع إيجاد بدائل مناسبة لتلافي هذه المخاطر التي قد تصل إلى التسبب في إلغاء البرنامج بالكلية، ورغم عدم حدوث هذا في البرامج السابقة إلا أن تقييم العنصر الحالي يوجب أخذ الاحتياطات التقنية اللازمة لمثل هذه الحالات، وتأهيل المدربين للتعامل معها لضمان استمرار البرامج وتحقيقها لغرضها على أكمل وجه ممكن.

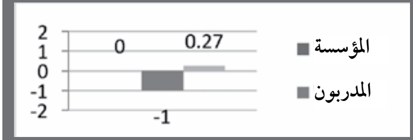
٨. كان المدرب أو الفني الخاص بالبرنامج قادراً على حل المشكلات التقنية أثناء التدريب.



في هذا العنصر نجد أن جميع الأطراف قد اتفقت على التقييم السلبي لقدرة المدرب أو الفني على حل المشكلات التقنية أثناء التدريب (m= -0.73)، وذلك يتفق مع تقييم العنصر السابق الذي أظهر أن حل هذه المشكلات قد استغرق وقتاً طويلاً. ومن اللافت للانتباه أن تقييم المؤسسة كان أكثرها سلبيةً رغم وجود المتخصص التقني الذي أشرف على إدارة المنصة الحاسوبية لهذه البرامج ضمن المشاركين في العينة الممثلة للمؤسسة، وهذا يؤكد ضعف القدرة على حل المشاكل التقنية التي برزت أثناء تقديم البرنامج، وفيه كذلك تأكيد لأهمية العناية بوضع الخطط الملائمة لتلافي مثل هذه المشاكل – كما ذُكر في العنصر السابق – مع تأهيل المدربين للتعامل مع هذه المشاكل والتغلب عليها.

ثالثاً- المتدربون:

١. التدريب عن بعد أفضل للمتدرب من التدريب العادي.

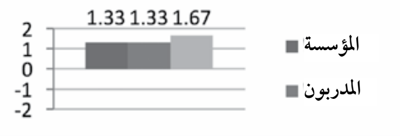


يبدو أن المؤسسة – ومعها المتدربون بدرجة أقل – يرون تساوي التدرب العادي

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المباشر والتدريب عن بعد من حيث الأفضلية، أما المدربون فلهم رأي مختلف حيث يرون أن التدريب المباشر في قاعة واحدة أفضل للمتدرب من التدريب عن بعد؛ ولذلك كان متوسط التقييم لهذا العنصر سلبياً (m= -0.24)، ولعل نظرتهم في ذلك تتجاوز البعد التقني وما يقدمه التدريب عن بعد من مميزات فتركز بشكل مباشر على جودة المخرجات، وإمكانية قياسها، وكذلك مناسبة تصميم المحتوى النظري والمحتوى العملي للتدريب عن بعد، وهو الذي حصل على تقييم سلبي من قبل المدربين كما رأينا في العنصرين ٦ و٧ تحت محور «البرنامج»، وانعكس بدوره على قدرة المدربين على تقديم المحتوى العملي الذي حصل على تقييم أقل من النظري (العملي m=0.78، النظري m= 1.51) في تقييم العنصرين ٢ و٣ تحت محور «المدربون».

٢. التدريب عن بعد سهَّل على المتدرب حضور البرنامج.



هذه قد تكون إحدى المزايا الواضحة لاستخدام التقنية في التدريب عن بعد؛ ولذلك اتفقت جميع الأطراف الثلاثة على أن التدريب عن بعد قد سهَّل على المتدربين حضور برامج تأهيل معلمي اللغة العربية، فكان متوسط تقييم هذا العنصر إيجابياً مرتفعاً (m=1.44)، ولأن المتدربين هم الطرف المستفيد من هذه الدورات فقد كان تقييمهم أعلى من المؤسسة ومن المدربين، وقد يعبر هذا عن الرغبة الكبيرة للكثير منهم – ممن لا يمكنه حضور التدريب المباشر – في حضور مثل هذه البرامج، وأن التدريب عن بعد كان الحل الأنسب الذي وفَّر لهم هذا النوع من التأهيل.

٣. كان من السهل على المتدرب فهم المحتوى العلمي للبرنامج كما لو أنه مع المدرب في قاعة تدريب واحدة.

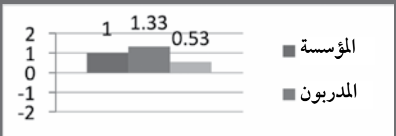
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بما أن المحتوى العلمي – أو النظري – للبرنامج قد يكون تقديمه في برامج التدريب عن بعد بطريقة مشابهة أو حتى أفضل من تلك المستخدمة في برامج التدريب المباشر، فإن الأطراف الثلاثة في هذه الدراسة قد اتفقت على أنه كان من السهل على المتدرب فهم المحتوى العلمي للبرنامج كما لو أنه مع المدرب في قاعة تدريب واحدة، وكان تقييمهم لهذا العنصر إيجابياً متوسطاً (m=1.18)، واختار المتدربون – وهم الطرف المعني بهذا العنصر وأكثرهم قدرةً على الإجابة عليه – تقييماً قريباً جداً من هذا المتوسط (m=1.2)، مما يدل على تحقق الهدف بدرجة كبيرة فيما يخص فهم المحتوى العلمي النظري للبرامج.

٤. كان من السهل على المتدرب المشاركة في التطبيق العملي من خلال منصة التدريب.

يؤكد تقييم هذا العنصر ما سبق من نتائج حول موضوع التطبيق العملي في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد والذي حصل على تقييم أقل مقارنة بالجانب النظري – كما رأينا في العنصرين ٦ و٧ تحت محور «البرنامج»، والعنصرين ٢ و٣ تحت بند «المدربون» – فقد حصل هنا على متوسطٍ إيجابي ضعيف (m=0.16)، لكن الملاحظ أن الانخفاض في تقييم المتدربين لهذا العنصر مقارنة بالعنصر السابق لم يكن كبيراً، حيث بقي تقييمهم له إيجابياً متوسطاً، على عكس المدربين الذين أصبح تقييمهم سلبياً في التطبيق العملي، ولعل ذلك يؤكد نظرة المدربين إلى المخرجات وإمكانية قياسها عن طريق الجانب العملي، وهو كذلك يؤكد على أهمية العناية بتصميم محتوى التطبيق العملي مع بذل المزيد من الجهد لتطوير قدرات المدربين مما يمكنهم من تقديمه بشكل أفضل.

٥. كان من السهل على المتدرب طرح الأسئلة أثناء البرنامج ومناقشة المدرب كما لو أنهما في قاعة تدريب واحدة.



هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يرى كل من المؤسسة والمدربون والمتدربون – بدرجة إيجابية متوسطة (m=0.96)– أنه كان من السهل على المتدرب طرح الأسئلة أثناء برنامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد، وكذلك مناقشة المدرب كما لو أنهما في قاعة تدريب واحدة؛ إلا أن درجة تقييم المتدربين لهذا العنصر – ولعلها أكثرها تعبيراً عن هذا العنصر – قد جاءت أقل من بقية الأطراف الأخرى، وقد يكون للمشاكل التقنية دور في صعوبة طرح الأسئلة والمناقشة، خصوصاً أن المتدربين هم الوحيدون الذين كان تقييمهم سلبياً للعنصر الخامس تحت محور «المدربون» والذي يتعلق بمواجهة مشاكل تقنية في المنصة المستخدمة لتقديم البرنامج، ومن الأسباب المحتملة أيضاً طبيعة البرنامج الذي لا يعتمد على اللقاء المباشر بين المدرب والمتدربين، مما يقلل الفرصة أمام المتدرب لطرح أسئلته ومناقشة مدربه كما يحصل في قاعة التدريب المباشر.

٦. كان من السهل على المتدرب التواصل مع بقية المشاركين في البرنامج كما لو أنهم في قاعة تدريب واحدة.

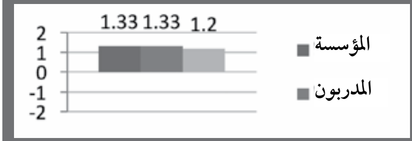
هذا العنصر يشبه سابقه من حيث تقييم المدربين والمتدربين الذي لم يختلف كثيراً، وقد يكون ذلك لنفس الأسباب المبينة في العنصر السابق، على عكس تقييم المؤسسة الذي أصبح محايداً فيما يخص التواصل بين المتدربين أنفسهم، ولهذا فقد حصل هذا العنصر على تقييم إيجابي ضعيف (m=0.58)، وقد يرجع ذلك إما لضعف الاهتمام بموضوع التواصل بين المتدربين عند تصميم البرنامج التدريبي، أو لصعوبة قياس هذا العنصر من قبل المؤسسة، وقد يحتاج هذا لمزيد استقصاء للوقوف على الأسباب بدقة.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٧. كان من السهل على المتدرب إعداد منصة البرنامج على جهازه (تركيب البرنامج الحاسوبي أو الاشتراك في موقع الإنترنت) قبل بدء البرنامج.

تفاوت تقييم هذا العنصر بين الأطراف الثلاثة رغم أن متوسط تقييمه كان إيجابياً متوسطاً (m=0.78)، فالمدربون مثلاً كانوا أكثر مَنْ يرى سهولة إعداد منصة البرنامج على أجهزة المتدربين قبل بدء البرنامج، على النقيض من رأي المؤسسة التي ترى أن درجة هذه السهولة كانت ضعيفة، وهذا يؤيد تقييم المؤسسة المنخفض للعنصر الثامن تحت محور «البرنامج» (m=0.33) الذي يتعلق باختيار المنصة المناسبة لتقديم البرامج عن بعد في ظل اختلاف مواصفات الأجهزة وسرعة الاتصال بالإنترنت لدى المتدربين؛ لكن تقييم المتدربين في النهاية – وهم أكثر طرف معني بهذا العنصر – قد جاء وسطاً بين تقييم المؤسسة والمدربين، وكان إيجابياً متوسطاً؛ مما يشير إلى وجود سهولة إلى حد ما في إعداد المنصة المستخدمة في التدريب.

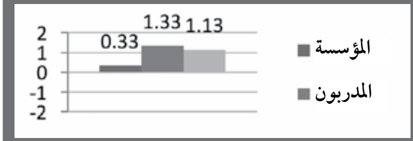
٨. كان من السهل على المتدرب استخدام منصة البرنامج أثناء التدريب.



على عكس العنصر السابق الذي يخص إعداد منصة التدريب على أجهزة المتدربين، فقد جاء تقييم هذا العنصر – الذي يدور حول استخدامها أثناء التدريب – بدرجة أكثر إيجابية من جميع الأطراف (m=1.29)، مع ثبات تقييم المدربين لكلا العنصرين، وهذا قد يشير إلى استقرار عمل منصات التدريب بعد إعدادها، وأن المشاكل إن وجدت فهي في عملية الإعداد أكثر منها عند الاستخدام.

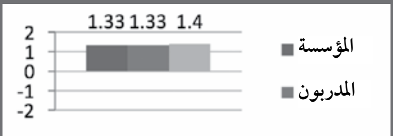
هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٩. كان الصوت واضحاً عند المتدربين أثناء البرنامج.



تلعب الجوانب التقنية دوراً مهماً في التدريب عن بعد، ولعل من أهمها وضوح صوت المدرب لدى المتدربين، ورغم أن تقييم هذا العنصر كان إيجابياً متوسطاً (m=0.93) إلا أن تقييم المؤسسة كان إيجابياً ضعيفاً، ولعل ذلك يرجع إلى مشاكل في الصوت حدثت في أحد البرامج، وللتأكد من ذلك رجعنا إلى تقييم المتدربين لكل برنامج فوجدنا أن متوسط تقييمهم لوضوح الصوت كان محايداً في أحد البرامج (m=0.00)، مما قد يؤيد انعكاسه على تقييم المؤسسة؛ ومثل هذا التقييم قد يشير إلى أهمية العناية بجانب الصوت عند اختيار منصة التدريب كونه العنصر الأهم في وصول محتوى البرنامج للمتدربين.

١٠. كان ما يُعرض على الشاشة واضحاً عند المتدربين أثناء البرنامج.



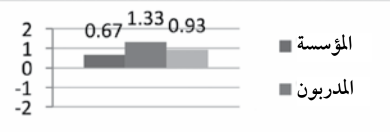
وضوح الصورة عند المتدربين قد لا يكون له من الأهمية ما للصوت المصاحب لها، خصوصاً عند الحديث في الجوانب النظرية، لكن هذا العنصر مع ذلك قد حصل على تقييم إيجابي مرتفع (m=1.36) متجاوزاً بذلك تقييم الصوت في العنصر السابق، مع ملاحظة الاتفاق بين الأطراف الثلاثة على هذا التقييم؛ وقد يرجع ذلك لاستخدام شرائح العرض في أغلب المحتوى المرئي، وهي تتميز بالثبات لفترة أطول على النقيض من الصوت الذي يُنقَل مباشرة إلى المتدربين، فهو يحتاج إلى اتصال قوي بالشبكة من جميع الأطراف، وضعف هذا الاتصال يؤدي إلى تأثره بسهولة وربما انقطاعه.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١١. أثرت مواصفات الحاسب أو سرعة الاتصال بالإنترنت في وصول الصوت والصورة أثناء البرنامج.

١٢. أثرت مواصفات الحاسب أو سرعة الاتصال بالإنترنت في سهولة التفاعل بين المدرب والمتدرب.

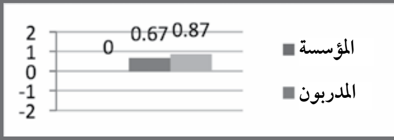
١٣. أثرت مواصفات الحاسب أو سرعة الاتصال بالإنترنت في مدى استفادة المتدرب من البرنامج.



قد تلعب مواصفات أجهزة الحاسب وسرعة الاتصال بشبكة الإنترنت دوراً فاعلاً في عدة عناصر أساسية تتعلق ببرامج التدريب عن بعد، ومن ذلك وصول الصوت والصورة الذي حصل على تقييمٍ إيجابي متوسط (m=0.96)، وكذلك سهولة التفاعل بين المدرب والمتدربين الذي حصل على تقييمٍ إيجابي متوسط أيضاً (m=0.89)، ومن هذه العناصر كذلك مدى استفادة المتدربٍ من البرنامج المقدَّم عن بعد والذي حصل على تقييمٍ إيجابي متوسط كسابقيه (m=0.98)، والاتفاق في متوسط تقييم هذه العناصر الثلاثةٍ يشير إلى مدى الأثر الذي تلعبه الموصفات الفنية وسرعة الاتصال في نجاح هذه البرامج، ومن الملاحظ أن إيمان المدربين بهذا الأثر كان أقوى من بقية الأطراف، ولعل ما واجهوه من مشاكل تقنية قد ساهم في رفع تقييمهم لهذه العناصر الثلاثة، ويؤكد هذا رأيهم في العنصر الخامس تحت محور «المدربون» الذي يُـقيِّم مدى مواجهة المشاكل التقنية في المنصة المستخدمة، فكانت درجة المدربين هي الأعلى بين بقية الأطراف.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

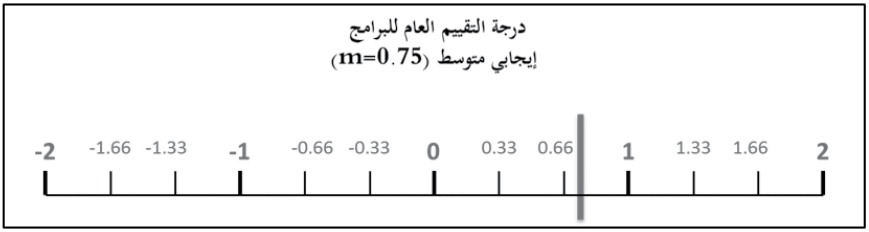
١٤. كان المتدرب قادراً على الحصول على دعم تقني للمشاكل التي تواجهه أثناء البرنامج.



حصول المتدرب على الدعم التقني للمشاكل التي تواجهه أثناء التدريب عن بعد أمر حيوي لاستمرار استفادته من البرنامج، لكن متوسط تقييم هذا العنصر جاء إيجابياً ضعيفاً (m=0.51)، مما يشير إلى وجود بعض الصعوبات في الحصول على هذا الدعم، ورأي المؤسسة المحايد قد يزيد من أهمية وجود هذا الدعم، فهو يشير إلى أن المتدربين لم يحصلوا على الدعم الكامل في بعض البرامج، وعند الرجوع إلى تقييم المتدربين المستقل لكل برنامج وجدنا أن تقييمهم لهذا العنصر في أحد البرامج كان محايداً (m=0.00)، وهذا يؤكد ما ذهبت إليه المؤسسة من عدم توفير الدعم التقني الكافي للمتدربين في بعض البرنامج، ويؤكد كذلك أهمية العناية بهذا العنصر في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد.

بعد الاستعراض السابق لنتائج تقييم العناصر يمكن ملاحظة أن أغلبها كان إيجابياً رغم وجود بعض العقبات والمشاكل التي أبرزتها هذه النتائج، ولكن عند النظر إلى متوسطات التقييم الإجمالية لكل محور من محاور الدراسة نجد أنها أتت كلها إيجابية متوسطةً كما يلي: البرنامج m=0.71، والمدربون m=0.62، والمتدربون m=0.84؛ وعند حساب متوسط التقييم العام (بناء على المتوسطات التفصيلية لتقييم العناصر وليس على المتوسطات الإجمالية لتقييم المحاور)، فإننا نجد أن هذه البرامج كان متوسط تقييمها إيجابياً متوسطاً (m=0.75)؛ مما يشير إلى درجة النجاح التي حققتها هذه البرامج حسب المقياس المستخدم في هذه الدراسة (انظر الشكل ٣)، وهذا يجيب على تساؤل الدراسة عن مدى نجاح برامج التدريب عن بعد التي أقامتها مؤسسة «العربية للجميع» لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً



الشكل ٣: درجة التقييم العام لبرامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد

الختام:

قامت الدراسة الحالية بتقييم مجموعة من برامج التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال استكشاف وجهات النظر لثلاثة أطراف هي: المؤسسة، والمدربون، والمتدربون؛ للوقوف على مدى النجاح الذي حققته هذه البرامج، وأبعاد تطويرها مستقبلاً، وقد خلُص البحث إلى أن نجاح هذه التجربة كان إيجابياً بدرجة متوسطة، حسب نتائج التقييم الذي تضمن ثلاثة محاور رئيسة هي: البرنامج، والمدربون ، والمتدربون؛ وتضمن كل محور مجموعة من العناصر التي غطت جوانب عديدة في برامج التدريب عن بعد؛ كما خلص إلى مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير هذه البرامج مستقبلاً لتحقيق أهدافها بدرجة أعلى مما حققته حالياً، ويمكن تلخيص هذه التوصيات فيما يلي:

- التوسُّع في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد، للطلب الكبير على هذا المجال من قبل المعلمين من مختلف البلدان، ولما وفرته هذه البرامج من إمكانية تدريب أعداد كبيرة من المتدربين، وسَّهلت على المتدربين الحضور دون مشقة كبيرة.
- إعادة النظر في طول برامج تأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد، بحيث تمتد على فترة أوسع، كأن تُقدَّم على مدى ثلاثة أسابيع مثلاً بمعدل يومين في الأسبوع، أو نحو ذلك مما يعين المتدربين على حضور البرنامج كاملاً والاستفادة منه بشكل أفضل.
- النظر في تقليل عدد الساعات اليومية مع زيادة عدد الأيام التدريبية بحيث

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يسهل على المتدرب استيعاب ما يُقدَّم له في كل يوم تدريبي، وكذلك تخصيص وقت كافٍ في نهاية كل يوم تدريبي للأسئلة والمناقشة حول ما تمَّ طرحه من موضوعات، مع تشجيع المتدربين على النقاش والتواصل فيما بينهم خارج وقت البرنامج، وتوفير البيئة المناسبة لذلك.

- إعادة توزيع محتوى البرنامج ليتناسب مع طوله، وكذلك المحتوى المخصَّص لكل يوم ليتناسب مع عدد ساعات التدريب فيه، ويمكن جعل جزء من المحتوى اختيارياً يُقدَّم في آخر اليوم، ويُستغنى عنه عند ضيق الوقت، فنضمن تقديم الجزء الأهم من المحتوى قبل غيره.

- عند إعادة توزيع المحتوى يُراعى ما هو ملائم للتقديم عن بعد، خصوصاً في الجانب العملي الذي قد يحتاج إلى إعادة بناء ليلبي حاجات المتدربين عن بعد، مع أهميته في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية.

- إجراء دراسة مقارنة لمنصات التدريب عن بعد، ويُفضل أن تكون دراسة عملية أكثر منها وصفية، فيطبق الباحث من خلالها برنامجاً للتدريب عن بعد، يقف من خلاله بصورة دقيقة على خصائص كل منصة، وميزاتها وسلبياتها، فيُعينُ بذلك الأطراف المستخدمة لها – سواء أكانت المؤسسة أو المدربين أو المتدربين – على الاستفادة منها إلى أقصى حد، كما يُعينُ الجهة المقدِّمة لبرامج التدريب عن بعد على اختيار أكثرها ملاءمةً لاحتياجات البرنامج والمشاركين فيه.

- إقامة ورش عمل للمدربين في برامج التدريب عن بعد، لمناقشة القضايا المتعلقة بإقامة هذه البرامج، ورفع كفاءتهم العملية في تقديمها.

- إقامة دورات تدريبية قصيرة للمدربين في برامج المؤسسة لتأهيلهم أكثر في الجوانب التقنية المتعلقة بمنصات التدريب عن بعد، وطريقة تهيئتها وإعدادها، والتعامل معها بفاعلية، وحل المشاكل التي قد تواجههم عند استخدامها، مع إعداد دليل إرشادي مبسط يُوزَّع على المتدربين في كل برنامج ويدور حول كيفية التعامل مع المنصة المستخدمة فيه.

- وَضْع خطة مناسبة للتغلب على المشاكل التقنية في برامج التدريب عن

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بعد، وتوظيف أصحاب الخبرة في ذلك، مع الاستمرار في إجراء التجارب والدراسات لتطوير خبرة المؤسسة والمدربين في هذا المجال.

شارك في الدراسة ثلاثة أطراف (المؤسسة والمدربون والمتدربون) كما هو موضح في عينة البحث، وقد واجه الباحث مشكلة في قلة عدد المشاركين الذين يمثلون المؤسسة والمدربين، وهذا ما جعله يقتصر على عدد محدود من المتدربين ليطابق عدد المشاركين من الأطراف الأخرى، وقد قلل هذا من إمكانية تعميم النتائج؛ ولذا يوصي الباحث بإجراء دراسات أخرى على برامج مشابهة لتأهيل معلمي اللغة العربية عن بعد - إن وجدت - ومقارنة نتائجها بما توصل إليه الباحث في الدراسة الحالية، لعل ذلك يسهم في تعميم النتائج في حال تطابقها، أو إيجاد تفسيرات تكشف أسباب التباين في حال اختلاف النتائج.

كما واجه الباحث صعوبة في إيجاد دراسات سابقة أو نماذج جاهزة لقياس مدى نجاح برامج تأهيل معلمي اللغة عن بعد - سواء العربية أو غيرها - ولذلك لجأ الباحث إلى الاستفادة من الدراسات والنماذج المستخدمة في قياس كفاءة برامج تعليم اللغة إلكترونياً أو عن بعد، مع بذل ما أمكن من جهد لتطويعها حتى تناسب موضوع الدراسة، ولعل تكثيف البحث في هذا المجال من قبل المختصين يُسهم في إيجاد نماذج موحدة لقياس مدى فعالية مثل هذه البرامج التدريبية.

ختاماً، يدعو الباحث إلى إجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع (التدريب عن بعد لتأهيل معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها)، للوقوف على تجارب الجهات الأخرى المقدِّمة لهذا النوع من التدريب، لعل هذا يساعد على توضيح الصورة بشكل أكبر، ويسهم في مزيد من التطوير لهذه البرامج، كما يوصي كذلك باستخدام أدوات بحثية أكثر عمقاً، مثل المقابلات الشخصية (Interviews) للأطراف الثلاثة المعنية بهذه البرامج، والملاحظة (Observation) التي قد تستدعي المشاركة الفعلية في بعض الدروات لملاحظة تفاصيلها عن قرب، فذلك قد يسهم بإذن الله في إبراز الجوانب الإيجابية لهذه البرامج، ويساعد على تحسين نقاط الضعف فيها بشكل أكبر.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع

- العربية للجميع (٢٠١٠م)، موقع مؤسسة العربية للجميع على شبكة الإنترنت، في 30 March 2016: http://www.arabicforall.net/ar/about-us
- عبد ربه، نصر (٢٠١٥م)، أسس تعليم اللغة العربية عن بعد بين النظرية والتطبيق، فصل في كتاب: تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول، تحرير زكي أبو النصر البغدادي، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.
- Hubbard, Philip (2006), Evaluating CALL Software, In: Ducate L. and N. Arnold (Eds), Calling on CALL: From Theory and Research to New Directions in Foreign Language Teaching. San Marcos: CALICO.
- Likert, Rensis (1932), A Technique for the Measurement of Attitudes. Archives of Psychology, 140, 1–55.
- Moore, M. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. Open Learning, 5(3), 10–15.
- Moore, M. (1991). Editorial: Distance education theory. The American Journal of Distance Education, 5(3), 1-6.
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), Theoretical principles of distance education (p. 22-38). London: Routledge.
- Moore, M. G., and Kearsley, G. (1996). Distance Education: A systems view. New York: Wadsworth.
- Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. TechTrends, 43(5), 5-8.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. The American Journal of Distance Education. 13(1), 60-75.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- Susser, Bernard. (2001), A defense of checklists for software evaluation. ReCALL, 13 (2), 261- 276.
- Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. In R. Deighton (Ed.), Encyclopedia of Education IV (p. 548-557). New York: McMillan.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق ١

عناصر نموذج التقييم

البرنامج	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
١. المؤسسة التي قدمت البرنامج تمتلك المؤهلات المناسبة (العلمية والتقنية والبشرية وغيرها) لتقديمه عن بعد.					
٢. طول البرنامج (العدد الكلي لأيام البرنامج) كان مناسباً لتقديمه عن بعد.					
٣. وقت تقديم البرنامج خلال اليوم التدريبي (من الساعة... إلى الساعة...) كان مناسبا لتقديمه عن بعد.					
٤. المحتوى الكلي للبرنامج المقدم عن بعد يتناسب مع طوله (العدد الكلي لأيام البرنامج).					
٥. المحتوى المخصص لليوم التدريبي الواحد يتناسب مع عدد الساعات المحددة له.					
٦. المحتوى النظري للبرنامج كان مصمماً بطريقة تناسب تقديمه عن بعد.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

البرنامج	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
٧. التدريبات والأنشطة العملية المقدمة خلال البرنامج كانت مصممة بطريقة تناسب تقديمها عن بعد.					
٨. المنصة المستخدمة لتقديم البرنامج (سواء أكانت برنامجاً حاسوبياً أو موقعاً على الإنترنت) كانت هي الأنسب في ظل اختلاف مواصفات الأجهزة وسرعة الاتصال بالإنترنت لدى المتدربين.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدربون	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
١. المدربون الذين قدموا البرنامج كانوا مؤهلين لتقديم برامج عن بعد (استغلوا ميزات التدريب عن بعد).					
٢. المدرب كان قادراً على تقديم المحتوى النظري للبرنامج.					
٣. المدرب كان قادراً على تقديم المحتوى العملي للبرنامج.					
٤. المدرب كان قادراً على التجاوب مع أسئلة المتدربين ومناقشاتهم.					
٥. واجهتك مشاكل تقنية في المنصة المستخدمة لتقديم البرنامج.					
٦. حالت المشكلات التقنية – إن وجدت – دون تقديم البرنامج على الوجه المطلوب.					
٧. استغرق حل المشكلات التقنية – إن وجدت – وقتاً طويلاً.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدربون	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
٨. كان المدرب أو الفني الخاص بالبرنامج قادراً على حل المشكلات التقنية أثناء التدريب.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدربون	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
١. التدريب عن بعد أفضل للمتدرب من التدريب العادي.					
٢. التدريب عن بعد سهَّل على المتدرب حضور البرنامج.					
٣. كان من السهل على المتدرب فهم المحتوى العلمي للبرنامج كما لو أنه مع المدرب في قاعة تدريب واحدة.					
٤. كان من السهل على المتدرب المشاركة في التطبيق العملي من خلال منصة التدريب.					
٥. كان من السهل على المتدرب طرح الأسئلة أثناء البرنامج ومناقشة المدرب كما لو أنهم في قاعة تدريب واحدة.					
٦. كان من السهل على المتدرب التواصل مع بقية المشاركين في البرنامج كما لو أنهم في قاعة تدريب واحدة.					
٧. كان من السهل على المتدرب إعداد منصة البرنامج على جهازه (تركيب البرنامج الحاسوبي أو الاشتراك في موقع الإنترنت) قبل بدء البرنامج.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدربون	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
٨. كان من السهل على المتدرب استخدام منصة البرنامج أثناء التدريب.					
٩. كان الصوت واضحاً عند المتدربين أثناء البرنامج.					
١٠. كان ما يعرض على الشاشة واضحاً عند المتدربين أثناء البرنامج.					
١١. أثرت مواصفات الحاسب أو سرعة الاتصال بالإنترنت في وصول الصوت والصورة أثناء البرنامج.					
١٢. أثرت مواصفات الحاسب أو سرعة الاتصال بالإنترنت في سهولة التفاعل بين المدرب والمتدرب.					
١٣. أثرت مواصفات الحاسب أو سرعة الاتصال بالإنترنت في مدى استفادة المتدرب من البرنامج.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المدربون	درجة الموافقة				
العنصر	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	لا أعلم
١٤. كان المتدرب قادراً على الحصول على دعم تقني للمشاكل التي تواجهه أثناء البرنامج.					

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الملحق ٢

نتائج التقييم

تعرض الجداول التالية نتائج تقييم الأطراف الثلاثة (المؤسسة والمدربين والمتدربين) للعناصر الواقعة تحت كل محور من المحاور الثلاثة (البرنامج والمدربين والمتدربين)، مع متوسطات تقييم كل محور.

أولاً- البرنامج:

الجدول ١: ملخص تقييم المحور الأول (البرنامج)

	عناصر التقييم								المتوسط
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
المؤسسة	١,٦٧	١,٣٣	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٣٣	٠	٠,٣٣	٠,٨٣
المدربون	٠,٦٧	١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	٠,٣٣-	١,٣٣-	١,٠٠-	١,٠٠	٠,٢٥
المتدربون	١,٧٣	١,٠٠	١,٠٧	٠,٦٧	٠,٩٣	١,١٣	٠,٦٧	١,٢٠	١,٠٥
المتوسط	١,٣٦	١,١١	١,٠٢	٠,٨٩	٠,٥٣	٠,٠٤	٠,١١-	٠,٨٤	٠,٧١

ثانياً- المدربون:

الجدول ٢: ملخص تقييم المحور الثاني (المدربون)

	عناصر التقييم								المتوسط
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
المؤسسة	١,٦٧	١,٦٧	٠,٦٧	١,٦٧	٠,٣٣	٠,٣٣-	٠,٦٧	١,٠٠-	٠,٦٧
المدربون	١,٠٠	١,٣٣	٠,٦٧	٢,٠٠	١,٠٠	١,٠٠-	٠,٦٧	٠,٣٣-	٠,٦٧
المتدربون	١,٦٠	١,٥٣	١,٠٠	١,٢٧	٠,٤٧-	٠,٦٧-	٠,٨٧	٠,٨٧-	٠,٥٣
المتوسط	١,٤٢	١,٥١	٠,٧٨	١,٦٤	٠,٢٩	٠,٦٧-	٠,٧٣	٠,٧٣-	٠,٦٢

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثالثاً- المتدربون

الجدول ٣: ملخص تقييم المحور الثالث (المتدربون)

	عناصر التقييم														المتوسط
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
المؤسسة	٠	١,٣٣	١,٠٠	٠	١,٠٠	٠	٠,٣٣	١,٣٣	٠,٣٣	١,٣٣	٠,٦٧	٠,٦٧	٠,٦٧	٠	٠,٦٢
المدربون	-١,٠٠	١,٣٣	١,٣٣	-٠,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	١,٣٣	٠,٦٧	١,٠٠
المتدربون	٠,٢٧	١,٦٧	١,٢٠	٠,٨٠	٠,٥٣	٠,٤٠	٠,٦٧	١,٢٠	١,١٣	١,٤٠	٠,٨٧	٠,٦٧	٠,٩٣	٠,٨٧	٠,٩٠
المتوسط	-٠,٢٤	١,٤٤	١,١٨	٠,١٦	٠,٩٦	٠,٥٨	٠,٧٨	١,٢٩	٠,٩٣	١,٣٦	٠,٩٦	٠,٨٩	٠,٩٨	٠,٥١	٠,٨٤

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

نتائج تقييم المتدربين موزعة على البرامج التي شاركوا فيها:

الجدول ٤: ملخص نتائج تقييم المتدربين للمحاور الثلاثة موزعة وفق البرامج التدريبية

	متوسط المحور الأول	متوسط المحور الثاني	متوسط المحور الثالث	متوسط جميع المحاور
المتدربون في البرنامج الأول	٠,٩٢	٠,٤٢	٠,٦٤	٠,٦٦
المتدربون في البرنامج الثاني	١,٠٨	٠,٧١	٠,٨٣	٠,٨٧
المتدربون في البرنامج الثالث	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٧٩	٠,٦٣
المتدربون في البرنامج الرابع	١,٥٠	٠,٤٢	١,٢٦	١,١٠
المتدربون في البرنامج الخامس	١,٤٢	٠,٧٩	١,٢٤	١,١٧

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مجموعة «تواصل»

عرض أ.د. خالد بن عبدالعزيز الدامغ[١]

مقدمة :

مجموعـة «تواصل» من أواخر حزم المنتجات المتخصصـة في تعليم اللغـة العربية لغـير العـرب، وتمثل أربعـة وثلاثـين مُنتجَـاً تتكامل بين بعضها لتكون عملًا منهجيًّا متناغمًا للأخذ بيد الطالب والمعلم معًا لتعلُّم وتعليم اللغة العربية بطريقة عملية، مثمرة، سريعة وممتعة في الوقت نفسه. قام بتأليفها كلٌّ من الدكتور جمعان بن سعيد القحطاني وهو من أبرز الخبراء المتميزين في علم اللغة التطبيقي، والأستاذ الدكتور صالح بن عبدالعزيز النصار وكاتب هذا العرض. ومن ميزاتها المرونة الإدارية والقانونية في السماح باستخدامها من قبل الأفراد والمؤسسات. وإن كان سيرد هنا كلمة «سلسلة» للإشارة لتواصل، لكنها في الحقيقة ليست مجرد سلسلة كتب للطلاب لمستويات مختلفة فقط، وإنما حزمة تعليمية عالمية تتكون من منتجات متعددة متعاضدة وداعمة لبعضها. وتشتمل المجموعة على حزمة سلسلة كتب تعليمية للطالب من سبعة مستويات ، بالإضافة لسلسلة مجموعات قصصية تعليمية داعمة للإثراء التعليمي اللغوي العام لأربعة مستويات، تمثل في مجملها أربعًا وعشرين قصة مع دواعمها التدريبية بهدف

١ - أستاذ الاختبارات والقياس والتقييم بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود..

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم لغوي شيق متعمق. كما تشتمل مجموعة تواصل على سبعة مجلدات للبطاقات الومضية تمثل رسمًا توضيحيًّا لكافة المفردات الجديدة التي وردت في جميع المحتويات التعليمية؛ وذلك لتسهيل تعليم المفردات والقراءة والتراكيب والإملاء، والألعاب اللغوية. وكذلك تتضمن المجموعة كتابًا داعمًا مساندًا للخط ، وأربع عشرة لوحة جدارية تعليمية وأقراصًا صلبة مساندة لفهم المسموع، ونسخاً رقميةً إلكترونيةً من جميع أجزاء السلسلة. وقد بُنيت المجموعة على تقسيمات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية كإطار علمي لمنهجية العمل.

وهذه المجموعة التعليمية مرت بسنوات عديدة من العمل تأليفاً وتجريباً وتقييماً وتطويراً، لتنتج تكاملية منسجمة بين ما يعين الطالب وما يعين المعلم في الموقف التعليمي. وقد مرت مكونات السلسلة خلال ذلك بمراحل تجريبية طويلة في عدد من أقسام اللغة العربية في الجامعات، والمدارس الابتدائية والثانوية في دول أجنبية متعددة، وفي المراكز الثقافية والتعليمية في بعض دول أوروبا ، وروعي في اختيار المؤسسات التعليمية في أثناء التجريب عدد من المتغيرات من أهمها: تنوُّع أغراض المتعلمين، وأعمارهم، وأديانهم، وحاجاتهم اللغوية. لذلك ف«تواصل» تكتسب أهميها من مقومات داخلية ومن دوافع خارجية. المقومات الداخلية تتمثل في بنائها العلمي والتعليمي الرصين والشيق في الوقت نفسه، ومن حيث الدوافع الخارجية فلأنها من أقوى الجسور الحديثة المبنية على منهجية واضحة في تعليم اللغة العربية لغير العرب ولاسيما أن تعلُّم اللغة العربية يحظى باهتمام عالمي، ليس فقط لدى المسلمين الذين تمثِّل لهم اللغة العربية عمقًا دينيًّا ورابطًا ثقافيًّا لا غنى لهم عنه، بل أضحت الرغبة في تعلمها تتعاظم في كثير من بلدان العالم لأسباب سياسية واقتصادية وثقافية وعلمية متنوعة. ومن جهة أخرى هذه السلسلة تلبي حاجة ماسة وتملأ فراغًا حيويًّا يستلزم وجود سلسلة نوعية متكاملة بمميزات خاصة، وبسمة عالمية تُعنى بتعليم اللغة العربية وثقافتها للمتعلمين غير العرب بغض النظر عن معتقداتهم أو أعراقهم. وبالتالي فسلسلة "تواصل" تأتي في سياق الشعور بمسؤولية خدمة متعلمي اللغة العربية والمؤسسات المعنية بتدريسها حول العالم، بتقديم أفضل المستويات التي تجعل وقت تعلمها رحلةً مثيرة وممتعة لغويًّا وثقافيًّا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مكونات المجموعة :

تشتمل السلسلة على أربعة وثلاثين مُنتَجًا، ويصعب الإحاطة بها جميعًا في هذا العرض السريع، كاللوحات الجدارية والأقراص الصلبة للمكونات الرقمية للسلسلة في حالة تقديمها إلكترونيا، وأقراص النصوص المسموعة وغيرها . ولكن من أبرز المنتجات ما يلي:

وثيقة تأليف المنهج :

استعرضت وثيقة تأليف المنهج الإطار العلمي والفلسفي الذي بُنيت عليه منتجات الحزم التعليمية. فقد تضمنت مفهوم اللغة وطبيعة اكتسابها وتعلُّمها حسب ما تراه السلسلة، وماهية الكفاية اللغوية، والتعليم ثنائي اللغة ، والأطر التعليمية المتبعة في السلسلة، وطرق التقييم، وأساليب التصنيف ، ومعايير البناء. ومما تعرضت له الوثيقة الإطار الذي قُسِّمت فيه المستويات اللغوية. حيث تبنت السلسلة بناء المستويات اللغوية في ضوء الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات؛ لأنه الإطار الدولي والأشمل ويوفر قاعدة مشتركة لتطوير برامج اللغات الحية. حيث تبنت سلسلة الطالب النموذجَ السويسريَّ ذا المستويات التسعة، وغطت المستويات الستة الأولى منه في ستة أجزاء من كتب الطالب (بالإضافة لكتاب صفري). وبالنسبة للمستوى المتقدم (c) فرأت السلسلة أنَّ مِنْ الأفضل أن يُترك لمحتويات تعليمية مفتوحة؛ لأن الطلاب تكوّن لديهم الأساس اللغوي الكافي الذي يمكنهم بسهولة من الانطلاق في التعلم اللغوي من خلال مواد تعليمية يختارها لهم المعلم أو المؤسسة التعليمية، كي تتنوع الخبرات والمدخلات.

حزمة سلسلة كتب الطالب :

وهي سلسلة من سبعة أجزاء، الجزء الأول منها يمثِّل مستوًى تعليميًّا لمن يحتاجه من المبتدئين ويعادل مستوى (A0)، وذلك لتعليم الحروف والأصوات ومبادئ القراءة والكتابة، كمدخل لتعليم اللغة؛ وذلك نظرًا لخصوصية النظام الكتابي للغة العربية، واحتياجات متعلميها. وتغطي الأجزاء الستة الأخرى احتياجات الجمهور الأوسع من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية، وتنسجم مع برامج تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية. وتتفق مخرجاتها

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

التعليمية مع مخرجات المستويات الستة الأولى من التقسيم ذي المستويات التسعة، وهي إحدى الصور المعتمدة في الإطار الأوروبي المشترك للغات.

حزمة القصص التعليمية:

تشتمل مجموعة «تواصل» على حزمة من سلسلة مجموعات قصصية تعليمية داعمة للإثراء التعليمي اللغوي العام لأربعة مستويات، تمثّل في مجملها أربعاً وعشرين قصة مع دواعمها التدريبية بهدف تعليم لغوي شيق متعمق. حيث تبدأ كل قصة بمدخل عام عن الموضوع ، ثم تعرِّف ببعض المفردات الجديدة، ثم تأتي مجزَّأة مع رسومات توضيحية لكل جزء من أجزاء القصة لتعين الطالب على استنتاج الفهم الصحيح للسياق اللغوي، ثم ترد القصة كاملةً للقراءة الجهرية والصامتة ، ثم يرد عليها مجموعة تدريبات لغوية لتعزيز الفهم وتقييمه.

كراس تحسين الخط :

كراس تمارين تحسين الخط هو إحدى المواد التعليمية المكونة لسلسلة تواصل. ويهدف إلى تدريب متعلمي اللغة العربية على إتقان رسم الحروف العربية والكتابة بخط واضح وجميل وفق قواعد خط النسخ، ويكون مُدخلاً لتعليم فن الخط العربي والزخرفة الخطية. يهتم هذا الكراس بالتدريب على أساسيات الكتابة: مسك القلم، اتجاهات القلم، رسم الحروف منفصلة ومتصلة، كتابة الكلمات ثم الجمل، وفق قواعد خط النسخ، معتمداً على المحاكاة والتقليد للنماذج المكتوبة، والممارسة المكثفة للكتابة، ابتداءً بتمرير القلم على النموذج الباهت، ثم تمرير القلم على النموذج المنقط، وانتهاءً بالتقليد الحر. لا ترتبط تمارين تحسين الخط بجزء معين من أجزاء كتاب الطالب في سلسلة تواصل التعليمية، فهو كراس حر، يمكن تعليمه مع أي جزء من السلسلة، أو حتى مستقلاً عنها في دورات مخصصة لتحسين الخط، أو بوصفه مدخلاً لتعليم فن الخط العربي.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

حزم البطاقات الومضية:

هي إحدى المواد التعليمية المساندة المكونة لـ «مجموعة تواصل» وتتكون حزمة «البطاقات الومضية» من سبعة أجزاء مصاحبة لأجزاء كتاب الطالب السبعة، وتشتمل على جميع كلماتها. تحتوي كل بطاقة على مفردة واحدة من المفردات الأساسية الواردة في كتاب الطالب، وعلى وجهها الآخر صورة توضيحية لمعنى الكلمة. تشير كلمة «ومضية» إلى السرعة العالية في إبراز البطاقة وإخفائها، بحيث تكون رؤية الكلمة مجرد ومضة سريعة كوميض البرق. فالهدف الأساس لهذا النوع من البطاقات تدريب المتعلمين على سرعة القراءة. غير أن تحقيق هذا الهدف لا يتم إلا في سلسلة من الخطوات التمهيدية تكون السرعة القرائية آخر خطوة فيها. وإضافة إلى التدريب على السرعة القرائية يُستخدم هذا النوع من البطاقات لأهداف تعليمية متعددة، منها: تعزيز تعلُّم المفردات، الاختبار الشفهي في قراءة المفردات وفهم معانيها، الألعاب اللغوية، التدريب على القراءة والكتابة للمبتدئين ... وقد أثبتت التجارب الصفية والدراسات التطبيقية أهمية استخدام هذا النوع من البطاقات لتحسين مهارات القراءة والفهم والكتابة، ويسَّرت للمعلمين إجراء ألعاب لغوية حركية تضفي على الصف متعةً وحيوية. ويمكن للمعلم أن يستخدم هذه البطاقات لعدد من الأهداف المتنوعة، من مثل ما يلي:

تعليم القراءة والفهم: من مثل أن يتم تدريب المتعلمين على سرعة القراءة، بحيث تتحرك البطاقات لأعلى الطاولة ثم تنزل بسرعة لتختفي بسرعة وميض البرق، والمتعلمون يقرؤون الكلمات. مثلاً، يبرز المعلم البطاقة بحيث تكون الصورة في مواجهة المتعلمين، ثم يسأل عنها. ومثلاً، يتم صف البطاقات على السبورة بطريقة عشوائية، بحيث تكون (الصور) في مواجهة المتعلمين، ويُطلب منهم التعرف على الكلمة المعبرة عن كل صورة. ثم يتم قلب البطاقة لتكون الكلمة في مواجهة المتعلمين إن كانت الإجابة صحيحة، أو تترك مقلوبة إن كانت الإجابة خطأ.

تعليم الكتابة (الإملاء المنظور)، وتقترح السلسلة على المعلم ما يلي:

- يتم عرض بطاقات الكلمات المراد كتابتها، ويُطلب من الطلاب قراءتها .
- يتم قلب البطاقات على الطاولة، ثم اسحبْ عشوائياً إحداها، أبرزْها لمدة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ثانية أمـام المتعلمين ثـم اخفها واطلبْ منهـم كتابتها.

- صِف البطاقات على السبورة بحيث تكون (الكلمات) في مواجهة المتعلمين، واطلب منهم تصحيح أخطائهم.

الاختبارات السريعة: يمكن استخدام البطاقات في الاختبارات التحصيلية السريعة، كاختبار المفردات والإملاء: بحيث يقوم المعلم مثلاً بصفٍّ مجموعة من بطاقات الكلمات التي سبق للمتعلمين دراستها على السبورة بحيث تكون (الصور) في مواجهة المتعلمين، ويطلب منهم كتابة الكلمات المناسبة لتلك الصور.

الألعاب اللغوية: يمكن للمعلم استخدام هذه البطاقات لإجراء العديد من الألعاب اللغوية والحركية لتضفي قدراً من الحيوية والنشاط داخل الصف. ومما يمكن أن تقترحه السلسلة على المعلم:

ألعاب التصنيف: اختر في كل مرة مجموعة مناسبة من البطاقات التي سبق للمتعلمين دراستها ما يصلح للتصنيف «باعتبار ما»، مثلاً: فواكه / خُضر ـ نباتات/ حيوانات.. إلخ. أو كلمات تبدأ بحرف(ب) وكلمات تبدأ بحرف(ت).. أو كلمات تحتوي على(مد) وكلمات ليس فيها مد.. إلخ. ضعها على طاولة في مقدمة الفصل، واطلب من المتعلمين توزيعها فـي مجموعات دون أن تتدخل في تصنيفهم. ثم اسألهم عن معيار التصنيف الذي اعتمدوه للتوزيع.

ألعاب «ابحث عن الصورة» : ضع على الطاولة مجموعة مناسبة من البطاقات التي سبق للمتعلمين دراستها بحيث تكون (الصور) إلى الأعلى والكلمات إلى الأسفل. يخرج فـي كل مرة اثنان من المتعلمين إلى مقدمة الصف، فيقول أحدهما كلمة، وعلى الآخر أن يبحث عن الصورة التي تدل عليها.

ألعاب «تذكَّـر اسمي الجديد»: وزِّع في كل مرة مجموعة من البطاقات على المتعلمين بحيث يحصل كل متعلم على بطاقة فتكون الكلمة التي حصل عليها «اسمه الجديد». اطلب من كل متعلم أن يقدِّم نفسه بقراءة الكلمة التي حصل عليها، فيقول مثلًا (أنا «أب»)، (أنا «قوي») إلخ، حيث يكرر المتعلمون تقديم أنفسهم بصفاتهم الجديدة مرتين أو ثلاثًا، لتبدأ مسابقة (أقوى ذاكرة) لجمع أكبر عدد مما تمَّ ذكره.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

مواصفات السلسلة:

تضمنت مجموعة سلسلة تواصل سباعية تميزت بها مجتمعة عن غيرها:

١. المنهجية العلمية، حيث تمت مراجعة العديد من الأطر العلمية لبناء السلاسل اللغوية، وبناءً عليه وقع الاختيار وتمَّ بناء هيكلية السلسلة وتقسيم هرمها التعليمي وتدرُّجها اللغوي وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية.

٢. التركيز على الجانب التواصلي، أخذاً بعين الاعتبار تجنُّب المستويات اللغوية غير الشائعة، حيث اتسمت وحدات السلسلة باللغة الفصيحة القريبة من الواقع التواصلي الحياتي المعاصر.

٣. تكاملية الدخل اللغوي، باعتماد المنهج التكاملي بين المهارات اللغوية الأربع، وتجنُّب تقديم أي مهارة منفصلة عن المهارة الأخرى، فكل كتاب تعليمي يُغطي فَهْمَ المسموع، والتحدُّث، وفَهْم المقروء، والتدريب الكتابي، متضمنة العناصر اللغوية الأخرى حسب الجرعات التعليمية المناسبة.

٤. تغطية الفروقات الفردية في التعلُّم، بتوفير دواعم تعليمية متنوعة للكتب التعليمية الأساسية، حيث يتبع كل كتاب من الكتب التعليمية الرئيسة أربعة منتجات تعليمية أخرى، غير الدواعم العامة للسلسلة، مثل: المعجم المصوُّر، ومعجم الألفاظ المشتركة، وتحسين الخط العربي؛ وهو ما يسهم في تعزيز التعلُّم وتسريعه بتنويع مصادره.

٥. عالمية السلسلة من حيث الجمهور المستهدف، فهي ملائمة لأي متعلم بغض النظر عن المعتقد أو الجنس أو العمر أو العرق أو الانتماء. ومن خلال الخبرة الطويلة للمؤلفين في مجال تعليم اللغة العربية لغير العرب، فهم على يقين بأن الفصول الدراسية لتعليمها تحوي طيفًا واسعًا من المتعلمين ذوي الانتماءات الأيديولوجية والعرقية والعمرية والدينية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المختلفة، وبالتالي فمن الحكمة وجود سلسلة تتوافق مع هذا الواقع.

٦. تهيئة تعلُّم مشوق محفِّز للمدرسين والمتعلمين على قضاء وقت تعليمي ممتع، ومن ذلك تضمين الألعاب اللغوية الهادفة في صلب بناء وحدات السلسلة.

٧. التصميم التعليمي المناسب للبرامج المكثفة والموسعة، والإخراج الفني المريح القابل للطباعة والتصوير في أي مكان في العالم.

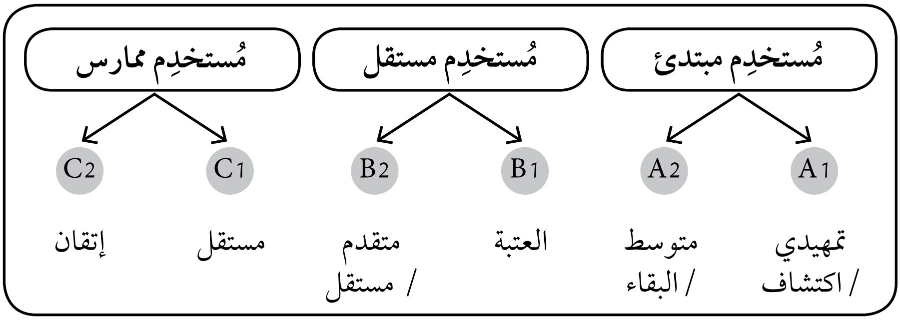
كما اتسمت مجموعة «تواصل» بوجود كتاب تعليمي أساسي للطالب يُعدُّ مدخلًا تمهيديًّا «صفريًّا» ، يسبق المستوى (A1) في سُلَّم المستويات المعتمدة في الإطار الأوروبي المشترك، تمَّ البدء به نظرًا لاحتياجات متعلمي اللغة العربية، وخصوصية النظام الكتابي العربي. هدف هذا الجزء من السلسلة بالدرجة الأولى إلى تعليم مبادئ القراءة والكتابة وَفْق الطريقة الصوتية الكلية، متخذًا من الكلمة المصورة مُدخلًا لتعليم أشكال الحروف العربية وأصواتها القصيرة والطويلة، بادئًا بمدخل شفهي وكتابي يهيئ المتعلمين للشروع في تعلُّم اللغة العربية ونظامها الكتابي، ومنتهيًا بممارسة للغة العربية استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً، بعيدًا عن القواعد النحوية للغة.

الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات:

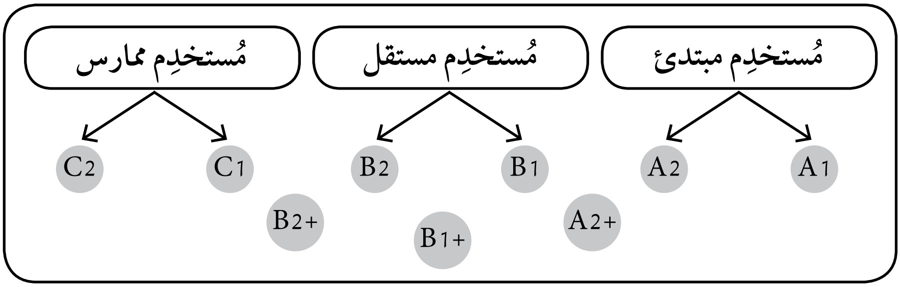
بُنيت مجموعة تواصل التعليمية على أن تكون رائدةً ومميزةً في مجال تصنيف المستويات؛ من خلال المنهجية العلمية التي التزمت بها في جميع مراحل العمل، وذلك بمطابقة مخرجات التعلم المستهدفة في كل مستوى بالمخرجات الموصوفة في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك لتعليم اللغات. وهو إطار عالمي شامل وواضح ومتكامل لما يجب على متعلمي لغة ما تعلُّمه بهدف التواصل، كما يصف المعارف والمهارات التي يجب عليهم اكتسابها ليكوِّنوا سلوكًا لغويًّا فعالًا. ويتيح الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات عددًا من البدائل لتنظيم تعلم اللغات في مستويات، ومن ذلك النماذج الإطارية التالية:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

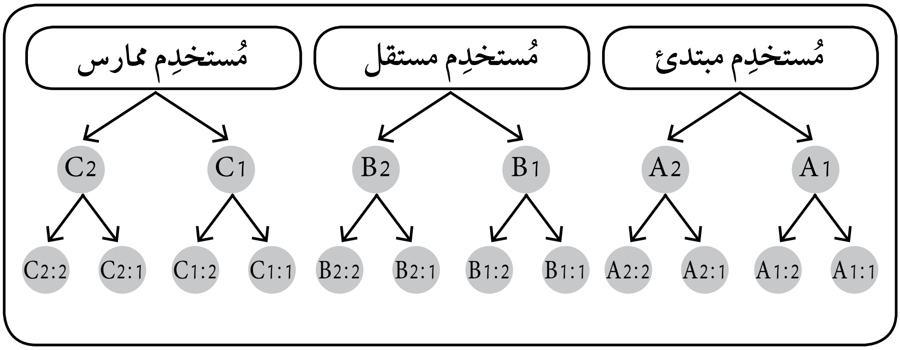
١. نموذج المستويات الستة:



٢. النموذج السويسري ذو المستويات التسعة:



٣. النموذج التفصيلي ذو الاثنى عشر تقسيماً:



وفيما يلي وصف لنواتج التعلُّم للطالب حسب المستويات الستة في الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات :

A1 : يستطيع أن يفهم ويستخدم تعبيراتٍ شائعةً ويومية وملفوظات بسيطة جدًّا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تهدف لتحقيق حاجيات ملموسة. وبوسعه أن يقدِّم غيره وأن يطرح على الغير أسئلة تتعلق به، مثلًا حول مكان إقامته وعلاقاته وحول ما يملكه، إلخ. وبوسعه أن يجيب عن الأسئلة نفسها أو يمكنه كذلك التواصل بشكل مبسط إذا كان المخاطب يتكلم ببطء وبوضوح، وأن يبدو متعاونًا.

A2 : يستطيع أن يفهم جملًا منفصلة وتعبيرات غالبًا ما تُستخدَم حول ميادين مباشرة وذات أولوية (مثلًا: معلومات شخصية وعائلية بسيطة، ومشتريات، محيط الأقارب والعمل). وبوسعه التواصل أثناء القيام بأعمال بسيطة وعادية لا تتطلب سوى تبادل بسيط ومباشر للمعلومات حول موضوعات مألوفة وعادية. وبوسعه أن يصف بوسائل بسيطة دراسته ومحيطه المباشر، وأن يتحدث عن مسائل ترتبط بالحاجيات المباشرة.

B1 : بوسعه فهم النقاط الأساسية عند استخدام لغة واضحة وقياسية، وإذا تعلق الأمر بمسائل اعتيادية في العمل وفي المدرسة وفي الترفيه... إلخ. باستطاعته أن يتدبر أمره في أغلب الوضعيات التي تعترضه في السفر في البلدان التي تستخدم فيها اللغة المستهدفة. وهو يستطيع أن يأتي بخطاب بسيط ومتماسك حول قضايا اعتيادية وفي ميادين تحظى بالاهتمام. وبوسعه أن يتحدث عن حدث أو تجربة أو حلم، وأن يصف أمنية أو هدفًا أو أن يتحدث باختصار عن أسباب أو شرح مشروع أو فكرة.

B2 : يستطيع فهم المحتوى الأساسي للموضوعات الملموسة والنظرية في النصوص المعقدة، ومن ذلك القيام بمناقشة فنية في تخصصه. وبوسعه التواصل بدرجة من العفوية والسهولة كما في حديثه مع أحد المتكلمين بلغته الأم بدون حصول أي توتر لكليهما. وباستطاعته التعبير بوضوح وبدقة حول تشكيلة كبيرة من الموضوعات وإبداء رأيه الخاص حول إحدى قضايا الساعة وتقديم الإيجابيات والسلبيات لمختلف الإمكانيات.

C1 : يستطيع أن يفهم تشكيلة كبيرة من النصوص الطويلة والصعبة واستيعاب بعض المعاني الضمنية. وباستطاعته التعبير بعفوية وبطلاقة وبدون أن يكون مضطرًا على ما يبدو للبحث عن ألفاظه، ويمكنه استخدام اللغة بطريقة ناجحة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومرنة في حياته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية، وبوسعه التعبير عن العديد من الموضوعات الشائكة بوضوح وبطريقة مرتبة، كما يمكنه إبراز سيطرته على أدوات تنظيم وتسلسل وتناغم النص الخطابي.

C2 : يستطيع أن يفهم بدون جهد يُذكر تقريباً كلَّ ما يـ/ تقراء يـ/ تسمع، يمكنه إعادة ذكر الأحداث والحجج من مختلف المصادر المكتوبة والشفوية مع تلخيصها بطريقة منطقية، وباستطاعته التحدُّث بعفوية وبطلاقة تامة ودقة، وبمقدوره توضيح الفرق لأدق المعاني المتعلقة بالمسائل الشائكة.

بناء تواصل:

بُنيت مجموعة تواصل وَفْق أدبيات علم اللغة التطبيقي في تصميم البرامج اللغوية، مراعية ثلاثة اعتبارات أساسية: أولها الاستناد على المنهجية العلمية ذات المراحل الثلاث لتصميم المناهج اللغوية (التخطيط – التصميم – التنفيذ) بما في ذلك دراسة الحاجات اللغوية، والتحليل التقابلي، وإعداد وثيقة التأليف، ثم إعداد المناهج وتحكيمها وتجريبها وتقويمها وتطويرها. وثانيها مراعاة مطابقة مخرجات التعلُّم لكل مستوى من مستويات السلسلة للمخرجات المتوقعة في نفس الدرجة من سُلَّم المستويات المعتمد في الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات في كلٍّ من الاستماع والقراءة والكتابة والتحدُّث والمحادثة. وثالثها مراعاة توسيع الجمهور المستهدف بالسلسلة التعليمية، بحيث لا تقتصر صلاحية استخدامها على بيئة لغوية معينة، بل تشمل طيفًا واسعًا من البيئات اللغوية للراغبين في تعلُّم اللغة العربية مهما اختلفت بلدانهم ولغاتهم وأديانهم وأعمارهم وبرامج تعلمهم. وقد أثبتت تجربتها في مدارس ابتدائية وثانوية وجامعات ومراكز لتعليم الكبار في عدد من المجتمعات ذات التنوُّع العرقي والديني نجاح السلسلة في مراعاة الفوارق العمرية والدينية، واستجابتها للحاجات اللغوية المختلفة للمتعلمين، وقدرتها على تحقيق التوازن بين الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية، باعتبار اللغة العربية أداةً للتواصل ووعاءً للثقافة العربية والإسلامية. وتقدم النقاط التالية ملخصًا لمراحل إعداد السلسلة والإجراءات الأساسية في كل مرحلة:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١. **مرحلة التخطيط**: وفيها أُجريت الدراسات والمراجعات التالية:

٢. دراسة مسحية لواقع تعليم اللغة العربية، بما في ذلك واقع المعلمين والمتعلمين وبيئات التعلُّم والكتب التعليمية والمواد المساندة وطرق التدريس وأساليب التقويم ونواتج التعلم.

٣. دراسة الحاجات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية.

٤. مراجعة دراسات تقابلية للأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية.

٥. مراجعة لأفضل المعاجم اللغوية وطريقة تصميمها، خاصة المعاجم المصورة.

٦. مراجعة مسحية مقارنة لطيف واسع من كتب تعليم اللغات لغير الناطقين بها.

٧. مراجعة علمية للإطار الأوروبي المشترك للغات، والمواد العلمية والدراسات ذات العلاقة به

٢. **مرحلة التصميم** : تضمنت هذه المرحلة إعداد وثيقة علمية مرجعية للتأليف تتضمن: الإطار النظري للتعليم، واختيار المحتوى وتنظيمه، وتحديد المدى والتتابع، ووصف المواد التعليمية والمواد المساندة وطرق التدريس وأساليب التقييم.

٣. **مرحلة التنفيذ**: وهي مرحلة تأليف وإعداد المواد التعليمية الأساسية والمساندة، ومجملها ٣٤ مُنتَجًا.

٤. **مرحلة التحكيم والتجريب** : تضمنت هذه المرحلة الإجراءات التالية:

١. التحكيم وتُعنى بتحكيم المواد التعليمية الأساسية والمساندة، بمشاركة قسم اللغة العربية بجامعة زينيتسا وغالبية معلمي اللغة العربية في المدارس وكليات اللغة العربية في البوسنة والهرسك، وكذلك مراكز وبرامج لتعليم اللغة العربية في عدد من الدول الأوروبية كألمانيا وهولندا وكرواتيا وصربيا وغيرها.

٢. التجريب والتقييم، وتشمل تجريب المواد التعليمية الأساسية

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمساندة في العديد من المؤسسات التعليمية في دول مختلفة، ومعظمها دول أوربية.

٣. التطوير حيث جُمِعت ملاحظات العديد من المعلمين وآلاف المتعلمين ونتائج التقويم، وأجريت بناءً عليها التعديلات والإضافات اللازمة.

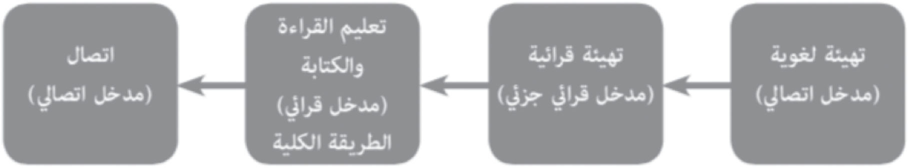
و إلى جانب ذلك وانطلاقاً من مبدأ تشابه الحاجات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية حول العالم، فقد راعت السلسلة صلاحية الاستخدام لأوسع طيف ممكن من الراغبين في تعلُّم اللغة العربية، حيث راعت السلسلة صلاحية استخدامها للبرامج المكثفة أو الموسعة، وكذلك للصغار الذين يتلقون تعليمهم في مدارس حكومية أو أهلية بواقع حصتين في الأسبوع، والكبار الذين يتلقون برنامجاً لغويًّا في معاهد أو مراكز تعليمية بواقع ساعتين أو أربع ساعات في الأسبوع. وتراعي من ناحية أخرى صلاحية استخدامها للمسلمين، وأبناء الجاليات العربية في المهجر، ومتعلمي اللغة العربية من غير المسلمين.

الإطار الفلسفي لبناء المنهج التعليمي:

هناك مدخلان رئيسان لتعليم اللغة الثانية للمبتدئين: أحدهما «المدخل القرائي» وهو مدخل ينطلق من الصورة المكتوبة للغة، بادئًا بتعليم مهارتي القراءة والكتابة، والآخر «المدخل الاتصالي» الذي ينطلق بدايةً من الصورة الشفهية للغة، فيبدأ بتشكيل رصيد شفهي واسع من ألفاظ اللغة وتراكيبها، معتمدًا على الاستماع والكلام والمحادثة، ثم ينتقل إلى تعليم مهارتي القراءة والكتابة. ويشتمل كلُّ مدخل منهما على عدد من الطرق يوضحها الشكل التالي:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

اتبعت السلسلة منهجـاً يجمـع بـين المدخلـين «القـرائي والاتصالي» لتتم الاستفادة مـن الميـزات الإيجابيـة في المدخلـين كليهـما، متبعةً التنظيـم الخطـي التـالي:



وقد مرَّ كل كتاب تعليمي بمراحـل تطويـر متعـددة اسـتجابةً لآراء المعلمـين والمتعلمـين ومقترحاتهـم وملاحظاتهـم في أثنـاء التطبيـق، إلى أن اسـتقر عـلى صورتـه هـذه التـي أجمع المعلمـون والمتعلمـون عـلى: مناسـبتها للمتعلمـين الصغـار والكبـار مسـلمين وغـير مسـلمين عـلى حـد سـواء، واسـتغنائها بمـا تحتويـه مـن صـور توضيحيـة ومـا يصحبهـا مـن وسـائل تعليميـة مسـاندة عـن الترجمـة إلى لغـة المتعلمـين، ونجاحهـا في تحقيـق القـدرة عـلى القـراءة والكتابـة بدرجـة عاليـة مـن الإتقـان لـدى جميـع المتعلمـين. ونتوقـع بنـاءً عـلى ذلـك صلاحيـة اسـتخدام الكتـاب في جميـع بيئـات التعلُّـم مهـما اختلفـت أعـمار الدارسـين ولغاتهـم وأديانهـم دون حاجـة إلى اسـتخدام «لغـة وسـيطة» للـشرح والتوضيـح. وفيما يلي مثال على المزج بين المدخلين الاتصالي والقرائي في أحد الكتب التعليمية، وهو عرض يتضمن أيضاً مثالاً لمكونات وحدات أحد الكتب ، وهو الكتاب الأول الذي يُعدُّ ذا مستوى صفري مُوجَّه لـمَنْ لا يعرف شيئًا في اللغة العربية، ويتكون من أربع وحدات:

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الوحدة الأولى - تـهيئة :

تشتمل هـذه الوحـدة على مدخلـين (اتصالي وكتـابي)، يهـدف المدخـل الشـفهي الاتصالي منهـما إلى أن يأنـس المتعلمـون بسـماع اللغـة العربيـة وأصواتهـا، وأن يحاولـوا نُطـق مفرداتهـا وبعـض تراكيبهـا البسـيطة في مواقف تواصليـة بسـيطة؛ كالتحيـة والتعـارف والتوجيهـات الصفيـة، ومثل بعض الأشياء داخل الصف، وربما الحديـث عـن أسماء بعض المهن والأفعـال اليوميـة...إلخ، وفي هـذا المدخـل الشـفهي تقـترح السلسلة على المعلم مـا يـلي:

- أن لا يتم الطلب مـن المتعلمـين قـراءة العبـارات أو المفـردات الـواردة في هـذا المدخـل. يتم الاكتفاء فقـط بـأن يشاهدوا الصور ويكرروا العبارات والمفردات التي يسمعونها منك.
- مـا ورد في هـذا المدخـل من الكتاب الأول إنمـا هـو أمثلـة مقترحـة يمكن الاكتفـاء بهـا أو ببعضهـا، أو الإضافـة إليهـا، أو حتى تبديلها بعبارات ومفردات أخرى.
- يتم التركيز عـلى أن يمـارس المتعلمـون اللغـة فهـمًا وتحدُّثـًا، وأكـثر مـن التدريـب الشـفهي والحـركي والاسـتجابة الجسدية للأوامر والتوجيهات الصفية.

أمـا المدخـل الكتـابي فيهـدف إلى تدريـب المتعلمـين عـلى اتجاهـات القلـم الصحيحـة وَفْـق خصائـص الكتابـة العربيـة، حيـث يتم تنبيه المتعلمـين بالممارسـة إلى أن الكتابـة العربيـة تتّجـه مـن اليمـين إلى اليسـار، ويتم الطلب منهم أن يمرروا القلـم بالاتجـاه الصحيـح مـع الخطـوط والحـروف العربيـة. وسـتجد تدريبـاً عـلى كتابـة الحـروف العربيـة فانتبـه إلى أن هدفـه رؤيـة الحـروف العربيـة والتدريـب عـلى اتجاهـات القلـم في أثنـاء كتابتهـا وليـس دراسـة الحـروف العربيـة.

الوحدة الثانية- الحروف العربية:

هـذه الوحـدة هـي أطـول وحـدات الكتـاب الأول، وهدفـها الأسـاس يتعلـم الدارسـون خلالهـا أشـكال الحـروف والأصوات العربيـة وأصواتهـا

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

القصيرة «الحركات» (ـَ ، ـُ ، ـْ) ويتقنونها قراءةً وكتابةً، وفي أثناء ذلك يشكلون رصيدًا لغويًّا من الكلمات الشائعة في اللغة العربية، ويتعرفون على معانيها من خلال الصور المصاحبة لها. وقد حرصت السلسلة على تكثيف التدريبات القرائية والكتابية الصفية والمنزلية والألعاب اللغوية؛ بهدف تعزيز التعلُّم، وتحقيق درجة عالية من الإتقان، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

تعليم الأصوات والمفردات:

يهتم هذا الجزء من الكتاب بتعليم أشكال الحروف العربية وأصواتها بالدرجة الأولى، ومن الطبيعي أن يواجه المتعلمون عددًا من الصعوبات في نطق بعض أصوات العربية التي لا توجد في لغتهم، كما نتوقّع أن يواجهوا صعوباتٍ أخرى في التمييز بين الأصوات العربية المتقاربة في النطق، مثل: (د/ ض)، (ظ/ ض)، (س/ ص) ... إلخ.

ومع أن المعلمين يرغبون من المتعلمين أن ينطقوا الأصوات نطقًا صحيحًا إلا أن ذلك قلما يحدث. ويكتفي المعلمون ذوو الخبرة (وهم على حق) بنطق مقارب للأصوات الصعبة. والمهم أن يميز المتعلمون بين الأصوات كتابةً ومعنى، فلا يخلطون مثلًا بين كلمتي (ألم وعلم) في المعنى أو الكتابة، أما في النطق فقد يكون من الصعوبة بمكان أن يميزوا بينهما. وقد تساعد الإستراتيجيات التالية في تعليم الأصوات الصعبة، وحفظ الكلمات الأساسية الواردة في الكتاب:

وتقترح السلسة على المعلم في تنفيذ دروس هذه الوحدة اتباع الإجراءات التالية:

١. ابدأ الدرس وكتب المتعلمين مغلقة. اكتُب الحرف المستهدف على السبورة بخط واضح، منبهًا المتعلمين إلى اتجاهات القلم وتنقلاته في أثناء كتابته. انطق الحرف بصوت الفتحة هكذا (أَ) أو (بَ) أو (تَ) دون تسمية. أي لا تقل هذا حرف (الألف) أو حرف (الباء) أو حرف (الجيم)، وهكذا.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. اعرض صُوَر الْكلمات الممثلة للحرف المستهدف بالتتابع مع نطق الكلمة المناسبة للصورة، مستعينًا في ذلك بـ «البطاقات الومضية» المصاحبة للكتاب، أو بجهاز الحاسب الآلي «بوربوينت» أو استخدم «مجسمات» . وكرر عرض الكلمات مع نطق الكلمات مرتين أو ثلاث، ثم اعرض الصور واطلب من المتعلمين نطق الكلمات المناسبة لها، ثم كرِّر ذلك إلى أن تطمئن أن الجميع يتعرفون على الكلمات عند رؤية الصور.

٣. اكْتُب الكلمات المثِّلة للحرف المستهدف على السبورة وانطقها والمتعلمون يكررون وراءك، نبِّه المتعلمين إلى شكل الحرف داخل الكلمة وكيفية كتابته، ثم اطلب من المتعلمين قراءة الكلمات بمفردهم. استعن بالبطاقات الومضية للتأكُّد من أن الجميع يستطيعون قراءة الكلمات والتعرُّف على معانيها دون مساعدة.

٤. اطلب من المتعلمين فتحَ كتبهم، وقراءة الكلمات تحت الصور، وتأمُّل شكل الحرف أو صوته، ثم كتابة الحرف بشكله أو صوته، وكتابة الكلمة الممثلة له.

٥. اتبع الإجراءات السابقة نفسها مع كل حرف على حدة، حتى إذا انتهيت من تعليم جميع الحروف المستهدفة في الدرس انتقل إلى التدريبات الصفية، وتأكَّد من أن الجميعَ يستجيبون بالطريقة الصحيحة. وكلِّف المتعلمين باستكمال ما تبقَّى منها منزليًّا.

٦. تجد في التدريبات بعضَ الألعاب اللغوية المقترحة التي قدمتها السلسلة كأمثلة لما يمكنك أن تفعله داخل الصف لكسر الجمود وتنشيط المتعلمين، فاحرص على تنفيذها، وإثرائها بأفكار إضافية، وطرق تنفيذ أخرى، واستعن بالبطاقات الومضية في ابتكار ألعاب لغوية أخرى.

الوحدة الثالثة – جمل وعبارات:

الوحدة الثالثة- جمل وعبارات، يَتدرب المتعلمون خلالها على قراءة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جمل وعبارات قصيرة، ويعتادون سرعة القراءة، ونطق الحروف العربية بأصواتها الطويلة والقصيرة في أثناء القراءة، دونما تركيز على صحة نطق الأصوات العربية الصعبة؛ كالعين والحاء والقاف إلخ، ودونما تركيز على فهم معاني الجمل، وإن كانت في الأغلب الأعم مصحوبةً بصور تساعد على فهم معناها. حيث تهدف هذه الوحدة إلى تدريب المتعلمين على الانطلاق في القراءة، وسرعة التعرف على الحروف بأشكالها ومواضعها المختلفة من الكلمة، واعتياد نطق الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة. ومع أن غالبية الجمل والعبارات مصحوبة بصور توضيحية إلا أن المعنى ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما الهدف الأساس هو التدريب على القراءة.

تحتوي الوحدة على بعض الكلمات النحوية، مثل: أسماء الإشارة، والضمائر، والاستفهام... إلخ ليعتادها المتعلم، وليستفيد منها في محاولاته ممارسة الكلام. والأمل من المعلم ألا يتخذها هدفاً للدرس، وأن يبتعد عن تحويل درس القراءة إلى درس في قواعد اللغة، ويؤكد المؤلفون على ذلك.

وتقترح السلسلة على المعلم أن يسير في الدرس وفق الخطوات التالية:

- اطلب من المتعلمين قراءة: الكلمات / الجمل والعبارات قراءة صامتة سريعة، ثم استمع إلى قراءة مجموعات منهم.
- استعن بالبطاقات الومضية، أو اكتب الجمل والعبارات على بطاقات، ثم اعرضها تباعاً وبسرعة ليقرأها المتعلمون، على صورة تنافس أو مسابقة في سرعة القراءة.
- اطلب منهم إجراء التدريبات اللغوية «القرائية والكتابية» المخصصة للدرس من الكتاب.

الوحدة الرابعة- تواصل:

تحتوي هذه الوحدة على حوارات قصيرة في مواقف تواصلية بسيطة، متبوعة بتدريبات قرائية وكتابية وتواصلية منوعة، بهدف تعزيز مهارة القراءة

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والكتابة، وممارسة التواصل اللغوي داخل الصف. ونقترح عليك لتنفيذ دروس هذه الوحدة ما يلي:

١. ابدأ بالاستماع، حيث يستمع المتعلمون إلى النص أو الحوار من جهاز التسجيل، ثم أعد إسماعهم النص بصوتك قراءةً من الكتاب.

٢. اطلب من المتعلمين قراءة النص قراءةً صامتة ثم قراءة جهرية.

٣. اطلب منهم تمثيل الدور، حيث يمثِّلون الموقف التواصلي دون الاستعانة بالكتاب.

٤. انتقل إلى التدريبات وتأكّد من أن الجميع يستجيب بالطريقة الصحيحة. تذكّر الهدفين الأساسين للوحدة، وهما: تعزيز مهارة القراءة والكتابة، وممارسة اللغة تواصليًّا داخل الصف.

الوحدة الرابعة- تواصل:

يمارس المتعلمون خلالها اللغة العربية استماعًا وتحدُّثًا وقراءةً وكتابةً في مواقف تواصلية بسيطة (التحية، والتعارف، وتقديم النفس، وتقديم الآخرين، والحديث عن العمل والأفعال اليومية). وهي ختام الجزء الصفري الأول الذي تميزت به السلسلة ليكون بمثابة التجسير للطلاب المبتدئين تمامًا في تعلم اللغة العربية ليلتحقوا بأقرانهم في المستوى الأول الذي يعادل مستوى(A1) في الإطار الأوربي المرجعي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية. ويحتوي الكتاب الصفري الأول إضافة إلى دروسه وتدريباته الأساسية على ثلاثة اختبارات ذاتية؛ تكشف للمتعلمين مدى تقدُّمهم في تعلُّم القراءة والكتابة، وتُعزِّز حصيلتهم اللغوية من المفردات والتراكيب العربية، كما يرافق هذا الجزء من الكتاب:

- «بطاقات ومضية» لجميع كلماته الأساسية مصحوبة - على وجهها الآخر - بصور توضِّح معانيها؛ ليستخدمها المعلم كوسيلة تعليمية للشرح والتدريب والألعاب اللغوية.

- «لوحات تعليمية» مكبرة، تعين المعلم على تعزيز التعلُّم وإثراء حصيلة المتعلمين اللغوية.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- «تسجيلات صوتية» للحوارات الواردة في الوحدة الرابعة منه.

في فصول تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يشيع استخدام المعلمين للغة الدارسين أو لغة وسيطة أخرى، وخاصة في المراحل المبتدئة؛ بهدف التواصل مع المتعلمين، وإعطائهم التعليمات، وشرح المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة. و«تواصل» تؤمن بأن استخدام لغة الدارسين أو أي لغة وسيطة يضيِّع على المتعلمين فرصة اكتساب اللغة من المداولات الصفية، ويحرمهم الانغماس في جو اللغة، ويلغي جهدهم في محاولة الفهم والتواصل باللغة العربية. والمقترح أن يلتزم الصف (المعلم والمتعلم) باللغة العربية في أثناء الدرس. ويمكن أن تساعد المقترحات التالية المعلم في ذلك:

١. استخدام الأشياء بدلًا من الكلمات (الصور، المجسمات، الرسم، الحركة الجسدية، تعبيرات الوجه والجسد، الإشارة ...).

٢. تقول السلسلة للمعلم: اختصر، لا تسترسل، قلّل الكلام. لا تعط معلومات موسَّعة حول الكلمة أو التركيب أو محتوى النص أو شرح القواعد .

٣. استخدام توجيهات صفية وتعليمات ثابتة، ليعتادها المتعلمون. لا تستخدم بدائل مختلفة من المفردات لنفس المعنى.

٤. عدم السماح للمتعلمين باستخدام لغتهم أو لغة أخرى للتواصل مع المعلم أو فيما بينهم في أثناء الدرس. فإن فعلوا تتم ترجمة ما قالوه إلى العربية، ويُطلب منهم إعادته بالعربية.

وفيما يخصُّ المعلم فالسلسلة قد بُنيت على أنه يجب على معلم اللغة أن لا يؤدي دروسه بالصورة التقليدية ذات الطرف الواحد، التي يقوم فيها المعلم بكل الأدوار داخل الصف. فمعلم اللغة اليوم تحوَّل إلى «مخرج» في عمل فني، تأخذ فيه تشكيلات الطلاب وتنظيمات العرض مكان المشاهد البصرية في العمل الفني، ويلعب فيها المتعلمون أدوارًا للممثلين والمشاهدين في آن واحد، وأصبح نجاحه رهنًا بمقدار ما يقدِّمه من رفاهية ومتعة للمتعلم، تجعله ينغمس بكامل حواسه في مهام تعلُّم تتطلّب قدرًا كبيرًا من النشاط والحيوية والمثابرة؛ فيتعلَّم ويتقن ويُبدِع، وقد حرصت حزمة تواصل على أن تساعد المعلم والمتعلم على أداء هذا الدور.

هذه الطبعة إهداء من المركز ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

تعليم العربيّة لغة ثانية
السنة الأولى - العدد الأول (جمادى الأولى) ١٤٤٠هـ - فبراير ٢٠١٩م.

يسعى مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في سبيل تحقيق أهدافه ورؤيته إلى ترقية العمل في المجال العلمي، والتوعية بأهمية نقل الجهود المتنوعة في خدمة اللغة العربية من حيز المبادرات والاجتهادات إلى مجال الخطط والإستراتيجيات.

ويمثل (تعليم العربية لغة ثانية) مجالاً تتكاثر في الجهود العلمية والتدريسية والترجمة وتأليف المقررات والمواد التعليمية بدرجات مختلفة، ولكن يلحظ فيه عدم وجود الحواضن الكافية لنشر الدراسات العلمية المحكمة، وبخاصة مع وجود معاهد ووحدات مميزة تنتشر في البلاد العربية وغير العربية، وهو ما يصاحبه وجود حاجة علمية لنشر الدراسات والأبحاث، وهي الحاجة التي تتضافر الجهود في سدّها وتلبيتها، ويعمل المركز على تحقيق ذلك في عدة مسارات علمية وعملية.

وامتداداً لذلك؛ يأتي إصدار مجلة (تعليم العربية لغةً ثانية) لتكون نافذة علمية مهمة للمركز تتخصص في الدراسات ذات الصلة بتعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، وتصدر دورياً في نسختين ورقية وإلكترونية، والهدف من إصدارها: العناية بهذا المجال العلمي المميز ونشر الأبحاث والدراسات، واحتضان الجهود العلمية المتخصصة فيه.

الأمين العام

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

ردمد: ٨٢٩٠ - ١٦٥٨